

## Trabajo Fin de Máster

Sanadores, magos y guerreros jugando a filosofía: los  
poderes de motivación de ClassCraft

Healers, Wizards and Warriors Playing Philosophy:  
ClassCraft's Motivational Powers

Autora

**Rasa Pachutko**

Directora

Dra. Victoria Pérez Royo

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2020

# Índice

1. Introducción	2
2. Contexto	2
3. Motivación en contextos educativos	4
3.1 Jerarquía de necesidades de Maslow	5
3.2 Teoría de la autodeterminación	7
3.3 Teoría de flujo	12
3.4 La generación G y la motivación	13
4. El ser humano y el juego	14
4.1 Homo Ludens	14
4.2 La gamificación	16
4.3 Gamificación y teoría de autodeterminación	17
4.4 Gamificación y teoría de flujo	21
4.5 Habilidades para el siglo XXI	21
4.6 Gamificación y filosofía	22
5. Practicum II	23
5.1 Funcionamiento de ClassCraft	23
5.2 Los resultados	29
Bibliografía	40
Anexos	44

# 1. Introducción

En el presente Trabajo Fin de Máster se analiza la situación generada por la emergencia sanitaria causada por el COVID-19 y sus repercusiones en el campo de la educación, sobre todo desde el punto de vista de la motivación del alumnado. En la parte teórica se analizan los factores influyentes en la motivación según la jerarquía de necesidades de Maslow, la teoría de la autodeterminación y la teoría de flujo. Se analizan las características del alumnado como nativo digital y representante de la Generación G. Se introduce el concepto de *homo ludens* y se hace el hincapié en la importancia de juego. Se procede a analizar la gamificación a través del prisma de las teorías expuestas en la primera parte. Se mencionan las ventajas de la gamificación para el desarrollo de las habilidades para el siglo XXI y las buenas prácticas educativas de la combinación de la filosofía y la gamificación. En la última parte se analiza, a través del *Octalysis* de Chou, el funcionamiento de ClassCraft, plataforma utilizada en la implementación del Prácticum II en el colegio El Pilar HH. Maristas. Se estudian los resultados basándose en las encuestas inicial y final. Se concluye que los elementos gamificados influyen positivamente en los sentidos de relación, competencia y autonomía, por lo consiguiente aumentando la autodeterminación del alumnado. Asimismo, se encuentran factores que posibilitan el acercamiento del alumnado a la sensación de flujo. Como resultado, la gamificación se considera como una buena herramienta para mejorar la motivación del alumnado en el aprendizaje de la filosofía.

# 2. Contexto

El 30 de enero de 2020 la Organización Mundial de la Salud declaró que la situación en relación al coronavirus COVID-19 suponía una emergencia de salud pública de importancia internacional, por lo que se adoptaron unas medidas orientadas a proteger la salud y seguridad de los ciudadanos, contener la progresión de la enfermedad y reforzar el sistema de salud pública. Esas medidas se ampliaron conforme lo requirió la situación creada por la evolución de la pandemia, incluyendo la declaración del estado de alarma en todo el territorio nacional por parte del Gobierno mediante el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo. En el dicho decreto, en el artículo 9 se suspendió la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza. En el subartículo 9.2 se indicó que durante el período de suspensión se deberían mantener las

actividades educativas a través de las modalidades a distancia y *on line*, siempre que resultara posible.

Dada la situación, la realización del Practicum II tenía que adaptarse a la nueva realidad. Tras la entrevista con el profesor de filosofía del colegio El Pilar HH. Maristas tuve que reorganizar la Unidad Didáctica y adaptarla a la enseñanza a distancia. Antes de elegir las herramientas digitales intenté reflexionar sobre la realidad del alumnado.

Por desgracia la situación de confinamiento era especialmente complicada ya que llevaba consigo varios factores altamente estresantes y contraproducentes para el ser humano portador o no del COVID19. Según Piña-Ferrer (2020, p. 188) el aislamiento puede generar “desesperación, pérdida de libertad, aburrimiento, insomnio, poca concentración e indecisión, irritabilidad, ira, ansiedad, angustia, de no tener contacto físico con familiares, amigos, no poder desarrollar una rutina de vida normal.” En el artículo de Heraldo de Aragón algunos alumnos del colegio Condes de Aragón de Zaragoza han compartido sus testimonios en la clase de filosofía:

Marta Lezcano (4ºESO) admite que cada día “estoy más agobiada y no quiero salir hasta que se pueda de verdad”. Marta Subías (2ºB) reconoce que el confinamiento “me provoca agobios, miedos y enfados” y los primeros días pensaba que “abriría los ojos y vería que fue una simple pesadilla”. Bianca Cristobal (1ºB) cree que “hay que luchar y no dejar que el miedo nos atrape y nos paralice (Sánchez, 2020).

Teniendo en cuenta todos los efectos negativos de la cuarentena, me preguntaba ¿cómo el alumnado va a tener la motivación para aprender sobre la estética? Frente a la falta de contacto entre el alumnado y el profesorado “la motivación de los estudiantes y el potencial de las herramientas digitales son algunos de los factores clave a tener en cuenta a la hora de implantar la enseñanza digital” según Mario Martínez, el director de Praxis MMT, empresa con más de 20 años de experiencia en formación a distancia (EuropaPress, 2020). En las notas temáticas del Sector de Educación de la UNESCO que abarcan temas clave relacionados con la respuesta del ámbito de la educación al COVID-19 podemos leer la frase clave: “Se debe motivar lo más posible a las y los estudiantes para que jueguen y participen en actividades de aprendizaje entretenidas que les permitan levantar el ánimo en tiempos de crisis y aumentar su motivación por aprender” (UNESCO, 2020). Eso es - había que buscar una manera para mejorar la motivación del alumnado y ayudarle a desconectar de la dura realidad. ¡La gamificación!

Por otro lado, hay que destacar que muchos especialistas de la educación han llamado la atención sobre la necesidad de aprovechar la situación de la crisis sanitaria para implementar algunos métodos innovadores y activos demasiado tiempo dejados de lado.

“Las metodologías que propicien un aprendizaje autónomo”, “las estrategias motivadoras basadas en actividades variadas, creativas y no rutinarias, contextualizadas al entorno y la realidad del alumnado, de libre ejecución, que favorezcan la manipulación” no pueden ser solo necesidades temporales de una situación excepcional sino demandas permanentes de una escuela renovada (Jiménez y Valdés, 2020, p. 4).

Asimismo, los colegas de educación de la UNESCO nos sugieren transformar la situación en “una oportunidad para reexaminar el currículo, los procesos de evaluación de la enseñanza y del aprendizaje y el desarrollo de las competencias de las y los estudiantes, en vista de fortalecer sus habilidades de aprendizaje y mantener su motivación” (UNESCO, 2020).

En este trabajo me propongo investigar sobre la motivación en contextos educativos y el poder de la gamificación para mejorarla. En la parte práctica voy a presentar la Unidad Didáctica implementada a través de la plataforma de ClassCraft durante el Prácticum II y analizar sus efectos en la motivación del alumnado.

### **3. Motivación en contextos educativos**

Terrel Bell, ex secretario de educación de los Estados Unidos, enfatizó: “Hay tres cosas para recordar sobre la educación. La primera es la motivación. La segunda es la motivación. La tercera es la motivación” (Maehr y Meyer, 1997, p. 371). Ya desde la antigüedad la motivación ha ocupado un puesto importante en nuestro pensamiento. Aristóteles escribía que “el hombre es una inteligencia deseosa o un deseo inteligente” (Aristóteles, 1973, 1139b 4-5). Baruch Spinoza en su tiempo añadió: “El deseo es la esencia misma del hombre” (Spinoza, 2011, 3AD1). También San Agustín acertó con una frase contundente: “Cada hombre es lo que ama” (Agustín, 1995, 35). El término motivación deriva del verbo latino *movere* que significa “moverse” por lo que la idea del movimiento está implícita, supone algo que nos ayuda a completar las tareas, algo que queremos alcanzar, algo que nos mueve. A pesar de que nos parezca que el concepto de la motivación no es complicado, a lo largo de la historia han existido muchas teorías que intentaron explicar la naturaleza del proceso de la motivación. Incluso hoy en día entre los profesionales no hay un acuerdo claro sobre “qué es motivación, qué factores la afectan, cómo operan los procesos motivacionales, los efectos que produce la motivación en el aprendizaje y en el rendimiento y, finalmente, hay discrepancias a la hora de determinar cómo puede mejorarse la motivación” (Pintrich y Schunk, 2006, p. 4). Los primeros investigadores del proceso de la motivación usaron tareas muy artificiales o animales del

laboratorio en los laberintos, por lo que nuestro conocimiento era bastante limitado. Afortunadamente, las nuevas investigaciones son mucho más precisas ya que se centran en los entornos académicos.

Muchas de las primeras teorías de la motivación eran conductuales e intentaban explicar la motivación atendiendo a fuerzas biológicas y a los procesos externos de reforzamiento, según los cuales la motivación no depende de pensamientos o sentimientos de un individuo, sino de factores ambientales. Según los conductistas el alumnado se comporta de cierta manera porque refleja la manera de como se le trata y lo que ve a su alrededor (por ejemplo la teoría de los impulsos e incentivos de Clark Hull, 1943). Posteriormente se amplió el enfoque conductual tradicional y se incluyeron factores cognoscitivos enfatizando el papel de las estructuras mentales, las creencias y el procesamiento de la información (la teoría de Bandura, 1963). No tengo la intención de profundizar en todas las teorías de la motivación ni hacer un repaso a todos los aspectos históricos relevantes, puesto que dicha tarea escaparía del propósito de este trabajo. Sin embargo, voy a analizar lo que me parece relevante para desmontar la creencia de que es posible cambiar el comportamiento de un alumno sin su intervención activa o en contra de su voluntad.

Muchos profesores se preguntan “¿qué tengo que hacer para motivar a este alumno que parece poco interesado por los temas y actividades que realizo en mi aula?”, llegando incluso a culparse “no sé motivar a mis alumnos”. Estas frases representan una forma de entender la motivación como algo que desde fuera se puede introducir en el sujeto. (...) Con este tipo de consideración inadecuada, podríamos incluso llegar a pensar que ante dos alumnos con diferente nivel de motivación para la realización de una tarea determinada, podemos administrar diferentes “dosis” de motivación y conseguir que ambos lleguen a estar igualmente motivados (Rodríguez, Luca de Tena, 2001, p. 47).

Por esta razón considero que es necesario profundizar en el concepto ya que motivar a uno mismo y a los demás es “es nuestra competencia más deseable” (Marina, 2011, p. 16).

### **3.1 Jerarquía de necesidades de Maslow**

Me parece oportuno empezar por la jerarquía de necesidades de Maslow por sus implicaciones en la motivación en contextos educativos.

Maslow elaboró su teoría basándose en el crecimiento y desarrollo normal del ser humano. Clasificó las necesidades en 5 grupos generales organizados jerárquicamente según su importancia para el desarrollo humano:

<p><b>Necesidades superiores (necesidades de crecimiento)</b></p>	<p>5. <i>Necesidades de autorrealización</i>. Crecimiento a través del desarrollo del potencial y capacidades del individuo. Necesidad de comprensión y percepción.</p> <p>4. <i>Necesidades de ser estimado</i>. Necesidad de logro, de aprobación y reconocimiento.</p> <p>3. <i>Necesidades de pertenencia y afecto</i>. Necesidad de amor, afecto, seguridad, aceptación social, identidad.</p> <p>2. <i>Necesidades de seguridad</i>. Necesidad de seguridad y protección del dolor, el miedo, la ansiedad y la desorganización. Necesidad de refugio, dependencia, orden, legitimidad y reglas de comportamiento.</p>
<p><b>Necesidades inferiores (necesidades carenciales)</b></p>	<p>1. <i>Necesidades fisiológicas</i>. Hambre, sed, sexo, etc. como necesidades homeostáticas y orgánicas.</p>

Figura 1. Jerarquía de Maslow de las necesidades (Pintrich y Schunk, 2006, p. 191)

En el contexto educativo las implicaciones de la teoría de Maslow son muy importantes, ya que para alcanzar las necesidades superiores, como el logro o el reconocimiento, es esencial satisfacer las necesidades inferiores. Según Biehler y Snowman (1990) citados por Rodríguez y Luca de Tena la jerarquía de Maslow puede explicar:

- Por qué los alumnos que se sienten incómodos (tienen hambre, están enfermos, etc.) pueden no sentirse interesados por el aprendizaje.
- Por qué los alumnos tienen más ganas de aprender cuando están en un aula tranquila, segura, acogedora, que con un ambiente amenazador y/o tenso.
- Por qué los alumnos que se sienten queridos, aceptados y admirados tienen mayores probabilidades de interesarse por el aprendizaje que los que se sienten rechazados, ignorados o maltratados.
- Por qué algunos alumnos pueden tener un deseo más fuerte de conocer y comprender que otros (2001, p. 34).

Indudablemente son puntos importantes que un profesor debe tener en cuenta a la hora de trabajar la motivación de su alumnado. Sin embargo, la satisfacción de todas las necesidades carenciales no garantiza la efectividad del aprendizaje. Hay que incluir más factores, por lo que voy a indagar en la teoría de la autodeterminación.

## 3.2 Teoría de la autodeterminación

La teoría de la autodeterminación (*Self-determination Theory* - SDT) sugerida por Deci, Ryan, Connell, Skinner y sus colaboradores expone que los seres humanos tienen una tendencia inherente a ser proactivos y comprometidos, así como un fuerte deseo interno de crecer, siempre y cuando el contexto social lo apoye. Los seres humanos necesitan ser autónomos e implicarse en lo que hacen. La SDT tiene en cuenta lo que le motiva al individuo en el momento dado ya que tenemos la necesidad de decidir cómo actuar. Para poder autodeterminarse la persona necesita ser consciente de sus fortalezas y debilidades, así podrá elegir ella misma cómo satisfacer sus necesidades. Es “una de las teorías de la motivación más comprehensivas y con más amplio apoyo empírico de que se dispone en la actualidad” (Pintrich y Schunk, 2006, p. 249).

Ryan y Deci distinguen entre diferentes tipos de motivación dependiendo de las razones u objetivos que llevan a la acción (ver Figura 2).

Conducta	No autodeterminada			Autodeterminada		
Tipo de motivación	Desmotivación	Motivación extrínseca				Motivación intrínseca
Tipo de regulación	Sin regulación	Regulación externa	Regulación introyectada	Regulación identificada	Regulación integrada	Regulación intrínseca
Locus de causalidad	Impersonal	Externo	Algo externo	Algo interno	Interno	Interno
Procesos reguladores relevantes	No intencional No valorado Incompetencia Pérdida de control	Obediencia Recompensas externas Castigos	Autocontrol Implicación ego Recompensas internas Castigos	Importancia personal Valoración consciente	Congruencia Conciencia Síntesis con uno mismo	Interés Disfrute Satisfacción inherente

Figura 2. Tipos de motivación en la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000 citado en Tornero, Almagro, Sáenz y Expósito, 2012).

La distinción más importante está entre la motivación extrínseca, cuando la acción está impulsada por un resultado y, la motivación intrínseca, cuando la acción se considera



recompensable en sí misma porque el individuo disfruta realizándola. La motivación extrínseca se basa en los motivos exteriores, pero como vemos en la Figura 2 hay varios tipos de ella dependiendo del nivel de la autonomía. Una persona podría estar motivada a hacer una actividad debido a una regulación externa (por ejemplo, una recompensa) y si la recompensa no es percibida como demasiado controladora, dicha exposición podría permitirle experimentar las propiedades intrínsecamente interesantes de la actividad, lo que resultaría en un cambio de orientación hacia la Introyección. Sin embargo, el proceso también puede ser invertido. Una persona que valora conscientemente la actividad y se encuentra en el modo de la Identificación, “puede perder esa sensación de valor bajo la influencia de un mentor controlador y pasar “hacia atrás” al modo de Regulación externa” (Ryan y Deci, 2000, p. 61).

Por lo tanto, un estudiante motivado extrínsecamente acude a las clases por un motivo exterior, como las notas o el control de asistencia (Ryan y Deci, 2010). Mientras que, un alumno motivado intrínsecamente acude a la clase porque quiere participar en ella, desea recibir más información. La motivación intrínseca es “la necesidad humana de ser competente y autodeterminarse en la relación con el entorno” (Deci, 1980, p. 27). La conducta motivada internamente está dirigida por motivos personales y por la satisfacción que siente posteriormente el sujeto tras dicha actuación. “Sin embargo, es necesario recordar que la motivación intrínseca surgirá solo en actividades que tienen un interés intrínseco para el individuo, aquellas que son atractivas por su novedad, desafío o valor estético” (Ryan y Deci, 2000, p. 59). Desafortunadamente, como lo observan Ryan y Deci, muchas de las actividades escolares no son intrínsecamente interesantes.

La escuela cuenta actualmente con competidores poderosos: todo tipo de ocio, la diversión con los amigos, televisión, música, etc. frente a los cuales el aprendizaje puede aparecer como una tarea ardua y poco atractiva, de forma que el profesor tiene a veces la sensación de intentar vender un producto poco competitivo (Rodríguez, Luca de Tena, 2001, p. 24).

El factor más importante para avanzar en la escala de ausencia de motivación hacia la motivación intrínseca es el sentido de autonomía. Cuanta más autonomía siente el alumnado motivado extrínsecamente, más muestra compromiso (Connell y Wellborn, 1990), mejor rendimiento (Miserandino, 1996), menos abandono (Vallerand y Bissonnette, 1992), aprendizaje de mayor calidad (Grolnick y Ryan, 1987), y mayor bienestar psicológico (Sheldon y Kasser, 1995) (los estudios citados por Ryan y Deci, 2000). El estudiantado que se encuentra en el modo de regulación externa muestra menos interés y por consecuencia se esfuerza menos, hasta culpar a los demás en el caso de fracaso (Ryan y Deci, 2000). De tal forma que, los mejores resultados del aprendizaje se consiguen trabajando con la motivación intrínseca. Por desgracia,

(...) todo contribuye a reducir la motivación intrínseca en la escuela. Es obligatoria y, por consiguiente, percibida como opuesta a la autodeterminación. El sistema de notación es de carácter evaluador y apenas informativo, como una implicación con respecto al ego (extrínseca). La competición social (los buenos y los flojos), frecuente, es un proceso de evaluación social. Y, para coronar el conjunto, la jerarquía entre las materias aumenta el carácter evaluativo (Lieury y Fenouillet, 2006, p. 108-109).

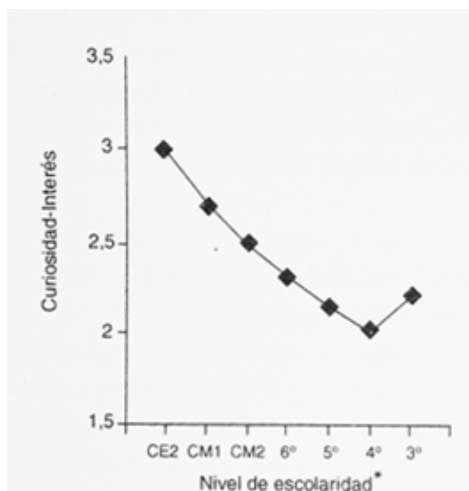


Figura 3. La escuela sofoca la motivación intrínseca (...) (según Susan Harter, 1981; muestra 3 mil alumnos, en Lieury y Fenouillet, 2006, p. 109). La equivalencia entre el sistema escolar francés y español sería desde "CE2" que equivale al 3 Primaria hasta "3º" que equivale al 3 ESO.

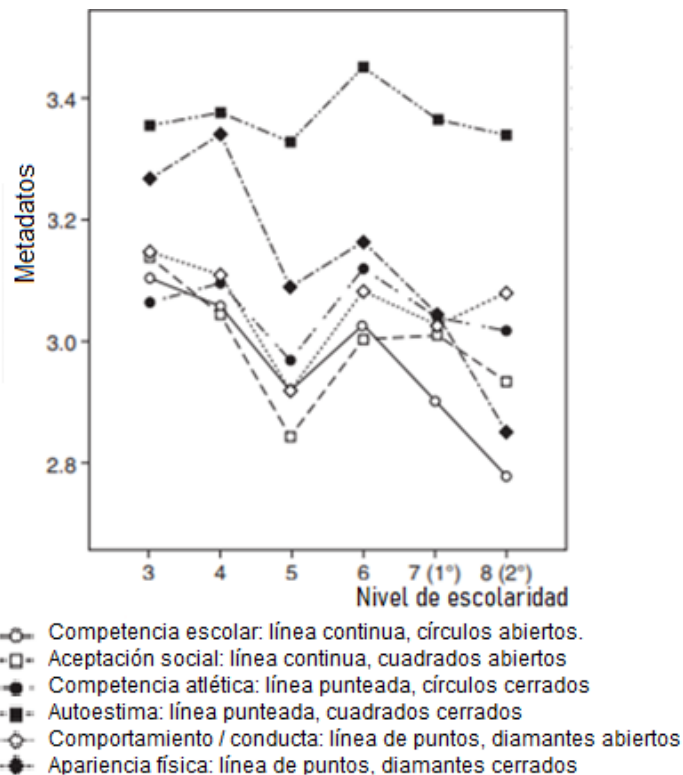


Figura 4. Las puntuaciones de los alumnos según el Perfil de Autopercepción para Niños (Broc, 2014, p. 450).

Como vemos en la Figura 3 el hecho de que al llegar a la secundaria disminuya la motivación intrínseca fue comprobado por Susan Harter en 1985 (citado en Lieury y Fenouillet, 2006) y, también recientemente entre los estudiantes españoles por el profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, Miguel Ángel Broc (Broc, 2014) (ver la Figura 4). "Debido a que la motivación intrínseca favorece un aprendizaje de alta calidad y fomenta la creatividad, es especialmente importante detallar los factores y las fuerzas que lo engendran" (Ryan y Deci, 2000, p. 55). Para mantener la motivación intrínseca y ser más autodeterminado con respecto a la motivación extrínseca es esencial

satisfacer las necesidades básicas innatas: la necesidad de competencia<sup>1</sup>, la necesidad de autonomía y la necesidad de sentirse en relación (Ryan y Deci, 2000). Vamos a verlas más detalladamente.

### **Necesidad de autonomía.**

La autonomía es el punto clave de la teoría de la autodeterminación. Ya hemos analizado anteriormente los tipos de la motivación dependiendo del grado de autonomía. El sentido de autonomía puede aumentar el interés por la tarea y la metacognición especialmente en los adolescentes (Rodríguez, Luca de Tena, 2001).

Cuando el alumno participa en las decisiones relativas al desarrollo de la clase (tipo de actividades, orden de realización, etc.) o al grado del cumplimiento para realizar la tarea (requisitos mínimos, autoevaluación, corrección compartida, etc.) es más probable que piense que el trabajo es importante y aumente su implicación. Por el contrario, percibir la tarea como externa y controlada por otros (el profesor) hace que la motivación intrínseca disminuya (Rodríguez, Luca de Tena, 2001, p. 103).

Deci y Ryan (2000) nos aportan evidencias de la efectividad de la autonomía comprobados por investigaciones de aprendizaje en el aula. Por ejemplo, varios estudios han demostrado que los profesores que apoyan la autonomía estimulan en sus estudiantes una mayor motivación intrínseca, curiosidad y deseo de desafío (por ejemplo, Deci, Nezlek y Sheinman, 1981; Ryan y Grolnick, 1986). El estudiantado que está excesivamente controlado no solo pierde iniciativa sino que también aprende menos, especialmente cuando el aprendizaje es complejo o requiere un procesamiento conceptual y creativo (Benware y Deci, 1984; Grolnick y Ryan, 1987).

### **Necesidad de competencia.**

La necesidad de competencia se refiere a la capacidad percibida por el alumnado para realizar una tarea. Para adoptar como propio un objetivo extrínseco el alumnado necesita sentir que tiene capacidades suficientes para cumplir con él. La capacidad de competencia es similar al concepto de autoeficacia de Bandura, entendida como “los juicios que realizan las personas sobre sus capacidades para organizar y ejecutar las acciones requeridas para

---

<sup>1</sup>Ryan y Deci usan el término inglés *competence* que se ha traducido al castellano con el término de “competencia” que puede ser confuso por el doble significado que tiene (competitividad o capacidad, aptitud). Probablemente sería más adecuado utilizar la expresión “la necesidad de sentirse competente”, sin embargo opto por mantener el termino original según Pintrich y Schunk, 2005.

alcanzar los tipos de actuación designados” (Bandura, 1986, p. 391). La autoeficacia tiene efectos directos sobre el esfuerzo, la perseverancia y la elección de las actividades. Si un alumno cree que es capaz de realizar una actividad dada es probable que vaya a participar en ella. Asimismo, en caso de baja autoeficacia el alumno procurará evitar hacer la tarea. La autoeficacia no debería entenderse como un mero autorreconocimiento de ser buen estudiante, sino que “implica juicios explícitos sobre la posesión de las habilidades necesarias para encontrar ideas principales en pasajes de varios niveles de dificultad, restar fracciones correctamente en distintos problema, redactar diversos tipos de párrafos, etc.” (Pintrich y Schunk, 2006, p. 156). Por lo tanto, es esencial proporcionar apoyos para la competencia para facilitar la internalización. “Metas próximas, claras y específicas ayudan a sostener esfuerzo, la concentración y la percepción de autoeficacia” (Rodríguez, Luca de Tena, 2001, p. 60).

### **Necesidad de sentirse en relación**

En las tareas que no son intrínsecamente interesantes un alumno puede ser motivado extrínsecamente por los impulsos externos. Una de las razones más importantes por la cual las personas están dispuestas a actuar es “la valoración de otras personas significativas con quienes se sienten (o les gustaría sentirse) conectadas, ya sea un miembro de familia, un grupo de pares o la sociedad.” (Ryan, Deci, 2000, p. 64). Según ello, el sentido de pertenencia y conexión mejoran la internalización y el aprendizaje.

La necesidad de sentirse en relación se centra en la necesidad de pertenecer a un grupo, pero también es importante la relación con el profesor. Cuando el estudiantado se siente respetado y atendido por el profesor su disposición a aceptar los valores ofrecidos en el aula es mayor (Ryan, Deci, 2000).

El profesor continúa siendo una pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con su actuación puede facilitar la aparición de la motivación académica o, por el contrario, llevar a los alumnos al desánimo. Tanto los aspectos de índole personal (la empatía, la amabilidad en el trato, el sentido de su eficacia, etc.), como los didácticos (organización del material, claridad en las exposiciones, etc.) y los de interrelación (tipo de disciplina, aplicación y recompensas, etc.) influyen en la aparición y posterior mantenimiento del interés hacia la materia que imparte y hacia el aprendizaje en general (Rodríguez, Luca de Tena, 2001, p. 52).

Para concluir, podemos decir que la competencia, la autonomía y la relación son factores esenciales para mantener la motivación intrínseca y nos pueden ayudar a sentirnos autorrealizados con nosotros mismos, sin depender de ningún factor externo.

### 3.3 Teoría de flujo

Una vez hayamos despertado la motivación hay que indagar cómo mantenerla. A menudo el alumnado puede permanecer motivado gracias al atractivo de la tarea. El mejor ejemplo de ello sería un juego, ya que normalmente jugamos porque nos gusta la actividad, sin dar demasiada importancia si uno gana o no. Esta clase de actividad fue denominada por Mihály Csíkszentmihályi, profesor de psicología en la Universidad de Claremont como experiencia autotélica (palabra deriva de las griegas *auto* ("propio") y *telos* ("meta")), posteriormente denominada como el estado de flujo. Csíkszentmihályi describe esta experiencia como "la sensación holística que las personas sienten cuando actúan con una implicación total" (Csíkszentmihályi, 1985, p. 36, citado en Pintrich y Schunk, 2006, p. 276). Las personas que se encuentran en el estado de flujo pueden perder conciencia del tiempo y del espacio, están totalmente absortas en lo que están haciendo y desconectan del resto del mundo. "La experiencia del flujo requiere habilidad, pericia, concentración y perseverancia, no es simplemente sentirse bien y "engancharse" en una determinada

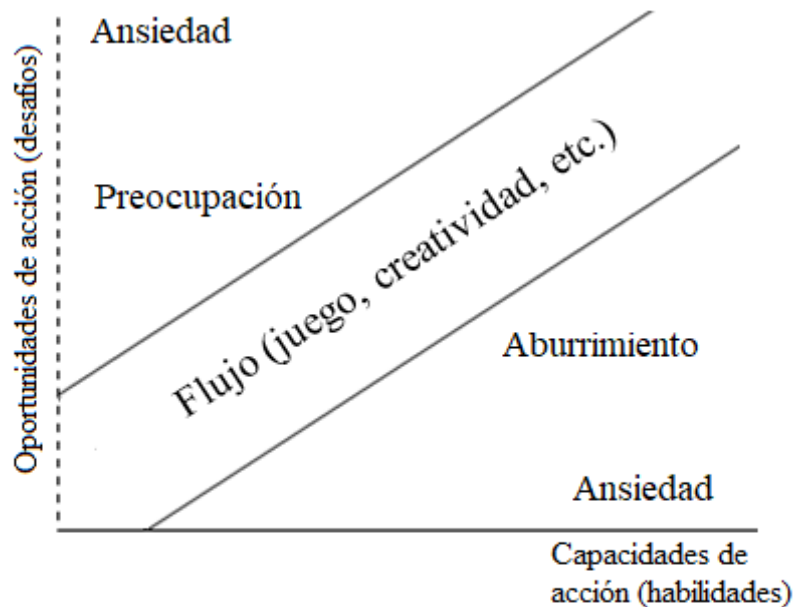


Figura 5. *El estado de fluir*. De "Hacia una Psicología de la Experiencia Óptima", por M. Csíkszentmihályi, en *Review of Personality and Social Psychology* (Vol.3, p.17) citado por Pintrich y Schunk, 2006, p. 278.

actividad" (Pintrich y Schunk, 2006, p. 277). Como podemos ver en la Figura 5, el flujo representa un equilibrio entre las capacidades de una persona y el reto que supone la actividad. Si la tarea supera sus habilidades pueden sentir ansiedad y si el reto no es suficientemente desafiante y les parece que sus habilidades son superiores sentirán aburrimiento. Para facilitar al alumnado entrar en el estado de flujo es importante proporcionarle con actividades que le

permitan ser creativo, expresarse libremente, "como juegos de reglas, juego libre o el arte" (Pintrich y Schunk, 2006, p. 276). Asimismo, se necesita mantener un equilibrio adecuado entre los desafíos de las actividades y las habilidades del alumnado para fomentar las experiencias de flujo. Queda claro que, cuando el estudiantado está disfrutando y está implicado en sus actividades académicas, es más probable que lo haga bien y aprenda más.

Por consiguiente, esta teoría explica bien la importancia que tienen las emociones en la motivación, el aprendizaje y el rendimiento.

### 3.4 La generación G y la motivación

Gracias a esta corta revisión de los factores que influyen positivamente la motivación deberíamos ser capaces de distinguir las metodologías más atractivas para el alumnado. “La ironía es que las metodologías más estimulantes quedan prácticamente reservadas para la formación preescolar y los cursos iniciales; desdichadamente, las oportunidades de experimentar una verdadera iniciación parecen desvanecerse conforme el individuo avanza en la escuela y su carrera” (Thorne, 2008, p. 44). Además, en la realidad que vivimos caracterizada por constante desarrollo tecnológico y rápido cambio social, la brecha generacional está presente tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Brigitte Prot, profesora de lengua y formadora en el Instituto Superior de Pedagogía de París descubrió

“un verdadero desfase lingüístico que iba mucho más allá del libro que estudiab(an). El vocabulario de los alumnos y el de los profesores ya no es el mismo. (...) Se trata de un foco de incomprensión entre los profesores, sumergidos en la cultura de lo escrito - que, únicamente, ennoblecería el mensaje - y los alumnos, metidos en la omnipresente cultura de la imagen, juzgada a menudo en la escuela como la de la apariencia. En cierto modo, no hemos salido de la caverna de Platón” (Prot, 2004, p. 10).

Al llegar a esta situación Prot en su libro se preguntó: “¿Qué estaba pasando? ¿Mis herramientas pedagógicas envejecían más rápido de lo previsto?” (2004, p.10). Se encontró con la necesidad de analizar el perfil de los estudiantes actuales para poder hallar una forma de comunicación y enseñanza más adecuada a la juventud de hoy. Los profesores están acostumbrados a trabajar con los objetivos a largo plazo, invertir mucho tiempo. “Nuestros alumnos, en cambio, viven el momento. También, en muchas ocasiones, trabajan con la presión de lo urgente” (Prot, 2004, p. 13). Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta que el alumnado hoy en día es nativo digital, ha crecido con la tecnología y está inmerso en la cultura visual. “(...) Esta población, muy desarrollada visualmente, posee un vocabulario lleno de imágenes. Para aprender, los alumnos necesitan *ver* qué, por qué, para qué y cómo aprender, y también quién les enseña” (Prot, 2004, p. 14). Por lo consiguiente, Prot nos invita a replantearnos la manera de enseñar, según ella se necesitan “personas de campo”, que se atrevan a inventar nuevas herramientas, a adaptarse a las necesidades” (2004, p.12) y “salir de su conformismo y de su “comodidad triste y apagada” (2004, p. 20).

A la hora de diseñar una unidad didáctica el profesor tiene que tener en cuenta las características del instituto y del grupo pertinente, cada realidad es diferente. Sin embargo, el docente actual se encuentra con una dificultad añadida. La brecha entre generaciones parece ser más pronunciada que nunca, el alumnado “dispone[n] de unos niveles de información, comunicación y conocimiento desconocidos hasta ahora” (Álvaro, 2015, p. 17). Los jóvenes están creciendo y educándose rodeados por las transformaciones constantes producidas por la revolución tecnológica, lo que influye la forma en la que están construyendo su identidad, formas de relación y de participación (Álvaro, 2015). Rodríguez y Santiago (2015) les definen como la Generación G (G de *Gamers*). Es “una nueva generación acostumbrada a medios digitales y a redes sociales, pero sobre todo a los juegos electrónicos, (...) acostumbrados a jugar en cualquier momento y en cualquier lugar, incluso a juegos que ni siquiera entendemos” (Rodríguez y Santiago, 2015, p. 9). En consecuencia los docentes están sumergidos en un sistema que trata de adaptarse “a marchas forzadas” (Álvaro, 2015, p. 17) a la nueva realidad para la cual no habían sido formados. Teniendo en cuenta que la Generación G está acostumbrada al *feedback* y a recompensas inmediatas y permanecen “conectados e interconectados mediante la tecnología y las redes sociales, la idoneidad de la gamificación para influir en los comportamientos de este colectivo es evidente” (Teixes, 2015, p. 34).

## 4. El ser humano y el juego

### 4.1 Homo Ludens

(...) Quien desee ser un buen agricultor o un buen arquitecto debe jugar respectivamente a la labranza de la tierra y a la construcción de casas de juguete. (...) Por medio del juego ha de intentar educar los gustos y aficiones de los niños para la meta que han de alcanzar una vez llegados a la madurez. En definitiva, digo que el elemento capital de la educación es la recta formación que sobre todo inculcará en el alma del que juega un amor por aquello en lo que se le exigirá al joven al llegar a adulto que sea perfecto en la excelencia de su profesión (Platón, Las Leyes, libro I, p. 86).

Según este pasaje podemos concluir que el juego es una de las mejores maneras de inculcar el amor o la pasión de un alumno hacia cierta disciplina, por lo que podríamos influir positivamente no solo en el aprendizaje, sino también en la vida adulta de nuestro alumnado. El juego es una herramienta muy potente, tanto que Johan Huizinga, filósofo e

historiador neerlandés se lanzó a llamarnos *Homo Ludens*. "Me parece que junto a *homo faber* [el hombre que hace], y tal vez al mismo nivel que *homo sapiens*, *homo ludens*, el hombre que juega, merece un lugar en nuestra nomenclatura" (Huizinga, 1970, p. 1). En su libro publicado en 1938 analiza la naturaleza de los juegos y su importancia social y cultural. Basando su investigación en ejemplos culturales de todo el mundo llega a la conclusión que "la cultura, en sus fases primordiales, "se juega". No surge del juego (...), sino que se desarrolla *en* el juego y *como* el juego" (Huizinga, 1970, p. 205).

Huizinga se opone a la opinión común de los biólogos de que el juego es una actividad fisiológica y un comportamiento programado. Para él, el juego tiene un significado más elevado y no puede vincularse sólo a categorías biológicas o fisiológicas. El juego no es una descarga de energía vital superabundante, un "instinto imitativo" o una simple "necesidad" de relajación (Huizinga, 1970). El juego no puede determinarse solo para una función biológica, porque los objetivos del juego no satisfacen ninguna necesidad estrictamente biológica, van más allá.

Hablando del tiempo y espacio determinados en los cuales el juego toma lugar, Huizinga introdujo el término del "círculo mágico". Es "un espacio sagrado, un mundo con su propia realidad" (Huizinga, 1970, p. 14), protegido del mundo real. Para el autor el juego es una actividad significativa e implica una experiencia espiritual. Salen y Zimmerman lo describen de una manera muy poética situándolo en "un espacio finito con infinitas posibilidades" que permite que "algo realmente mágico ocurr[a] cuando se inicia un juego" (2003, p. 25).

La importancia del juego está reconocida también por la Declaración de los Derechos de la Infancia: "El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho" (ONU, 1959, p. 3). Sobre todo en el pasado, la educación y el juego se entendían como dos esferas no solamente diferentes, sino prácticamente opuestas, dado que la educación se solía considerar como una actividad seria. Sin embargo, no podemos ignorar el poder educativo del juego.

Porque el juego, más que formar, tiene la capacidad de transformar a las personas y sus contextos, ofreciéndonos una nueva mirada de nuestro entorno y, con ella, una forma diferente de amar y de vivir la vida. Y, en todo ello, la educación juega un papel protagonista" (Marín, 2018, p. 13).



## 4.2 La gamificación

El término *gamificación* no es nuevo, fue acuñado casi hace 20 años por Nick Pelling, sin embargo aún no existe la entrada en el Diccionario de la lengua española. Aunque diversos autores nos proporcionan diferentes definiciones de la gamificación, la mayoría contienen los mismos elementos. Karl M. Kapp, en su libro *The Gamification of Learning and Instruction* (2012) la definió de la siguiente manera: “La gamificación es usar la mecánica, la estética y el pensamiento lúdicos para captar la atención, motivar la acción, promover el aprendizaje y mejorar en la resolución de problemas”. Mientras que Ferran Teixes (2015, p. 18) la describe como “la aplicación de recursos propios de los juegos (diseño, dinámicas, elementos, etc.) en contextos no lúdicos, con el fin de modificar los comportamientos de los individuos, actuando sobre su motivación, para la consecución de objetivos concretos.” Las dos definiciones coinciden sobre el poder de la gamificación para influir en la motivación, aspecto en el que se centra el presente trabajo.

La gamificación se usa en diferentes campos con mucho éxito, como el marketing, la gestión de proyectos, la mejora de la participación de los usuarios, la productividad, la colaboración masiva (*crowdsourcing*), el reclutamiento y la evaluación de empleados, el ejercicio físico, las infracciones de tráfico, la apatía de los votantes, etc. Asimismo, pensando en las características de la escuela podríamos decir que su sistema ya está gamificado. Al completar las tareas correctamente el alumnado obtiene puntos, que se traducen en "insignias" más comúnmente conocidas como notas; es recompensado por los comportamientos deseados y castigado por los comportamientos indeseables utilizando el sistema de notas como un sistema de recompensas y, si cumple todos los objetivos, al final de curso académico “sube de nivel”. Teniendo en cuenta todas estas características podríamos asumir que la Generación G estaría ilusionada por asistir a la escuela. Sin embargo, no es así.

La distancia entre el modelo que ofrece la escuela y el alumnado que nos llega al aula es cada vez mayor. A pesar de nuestros esfuerzos, los alumnos y las alumnas se aburren cada vez más, desconectan de la clase, de la escuela e incluso a veces de las ganas de aprender” (Marín, 2018, p 15).

Por otro lado, siendo digitales nativos no se imaginan apenas las actividades del aula que no lleven implícito el uso de las herramientas TIC (Alejandre, 2016).

No nos debería sorprender que el siglo actual se identifica cada vez más como el siglo de los juegos (a diferencia del siglo XX como el siglo del cine) (Brooks, 2010 citada en Tan, 2018). En 2019, según el informe de Super Data ([www.superdataresearch.com](http://www.superdataresearch.com)) la industria de los juegos facturó 120.100 millones de dólares (alrededor de 107.490 millones

de euros), que es más del doble que las industrias de cine y música (¡juntas!). Nos encontramos con tales fenómenos como el éxodo masivo de la población mundial a la realidad virtual (Castronova, 2007) y la transformación de la cultura dominante por la cultura *geek* (Konzack, 2006). Según AEVI (La Asociación Española de Videojuegos) España se encuentra entre los 10 países con mayor volumen de negocio de los videojuegos del mundo, y en el Top 5 dentro de los países europeos. Siguiendo las investigaciones presentadas por Luis von Ahn and Laura Dabbish (2008) un joven promedio de un país con una fuerte cultura de videojuegos al alcanzar 21 años habrá pasado 10,000 horas jugando juegos *on line*. Como bien lo percibe McGonigal en su presentación en TedTalks<sup>2</sup> esa cifra es muy interesante por dos razones. La primera, es que las horas totales que un joven pasa en la escuela desde la primaria hasta terminar el bachillerato son aproximadamente 11.000.<sup>3</sup> La segunda razón hace referencia a la regla de las 10.000 horas popularizada por Malcolm Gladwell (2008) que dice que si una persona practica una habilidad durante ese tiempo, se convertirá en un experto de esa habilidad. De esta forma McGonigal llama nuestra atención diciendo que los jóvenes de hoy en día reciben una paralela educación que les permite ser un experto jugador - pasan la misma cantidad de horas aprendiendo lo que se necesita para ser un buen jugador, como todo lo demás en la escuela tradicional. No podemos evitar de preguntarnos ¿qué cualidades están aprendiendo en esta paralela educación? Según McGonigal, los jugadores se caracterizan por el “optimismo inaplazable” y la “productividad incansable”, se hacen expertos tejiendo las redes sociales y creando los “significados épicos”. Relacionaremos estas características con la teoría de la autodeterminación vista en el capítulo anterior. Dada la abundancia de tipos de juegos, me voy a centrar en los juegos de rol, puesto que es este tipo de juego que empleé en el Prácticum II.

### 4.3 Gamificación y teoría de autodeterminación

“La gamificación no implica simplemente crear un juego, es una pedagogía que se usa para hacer que el estudiante se involucre más sin deflactar la credibilidad educativa” (Muntean, 2011). Involucrarse es el primer paso. Para proporcionar un aprendizaje significativo según la teoría de la autodeterminación deberíamos intentar convertir la motivación extrínseca en la motivación intrínseca. Para ello es necesario cumplir con las tres necesidades básicas para la autodeterminación. ¿Lo consigue la gamificación?

---

<sup>2</sup>TED Talks, (Febrero 2010). *Jane McGonigal: Los juegos online pueden crear un mundo mejor*. Recuperado el 11 de junio de 2020 de [https://www.ted.com/talks/jane\\_mcgonigal\\_gaming\\_can\\_make\\_a\\_better\\_world/](https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world/)

<sup>3</sup>Éxito Educativo, (11 de septiembre de 2019). *¿Cuántas horas de clase reciben los alumnos en Primaria y Secundaria en España?* Recuperado el 11 de junio de 2020 de <https://exitoeducativo.net/cuantas-horas-de-clase-reciben-los-alumnos-en-primaria-y-secundaria-en-espana/>

## Necesidad de competencia

McGonigal mencionó el “optimismo inaplazable” y lo explicó como el deseo de actuar de inmediato para enfrentarse a un obstáculo combinado con la creencia de éxito. Los jugadores tienen fe en sus habilidades para cumplir con el objetivo y no se rinden. Con este fenómeno coincide la definición de la necesidad de competencia de Ryan y Deci: “el sentimiento de dominio, una sensación de que uno puede tener éxito y crecer” (Ryan, Deci, 2020, p. 1).

Hay que destacar que la naturaleza del videojuego en sí mismo está vinculada con el sentido de la competencia, ya que consiste en ir completando tareas cada vez más difíciles. Además, la gamificación replantea el fracaso y lo convierte en una parte esencial del aprendizaje y, crea un sentido de resistencia a través de *feedback* instantáneo. El estigma del fracaso se evapora cuando en lugar de recompensar el producto final se recompensa el proceso (el esfuerzo) (Lee y Hammer, 2011). La ruptura con el miedo al fracaso influye directamente en la autoeficacia. “La necesidad de competencia se satisface mejor en entornos bien estructurados que ofrecen desafíos óptimos, *feedback* positivo y oportunidades de crecimiento” (Ryan y Deci, 2020, p. 1) y los juegos de rol cumplen con los tres requisitos.

## Necesidad de autonomía

Entendiendo el fracaso como un mero obstáculo los jugadores pueden sumergirse en la “productividad incansable”. McGonigal menciona que los jugadores llegan a pasar la misma cantidad de horas en el juego como en un trabajo a media jornada. Y, lo hacen voluntariamente. Ryan y Deci entienden la autonomía como “un sentido de iniciativa y control de nuestras propias acciones” (Ryan, Deci, 2020, p. 1). A los jugadores no les falta la iniciativa, el CGU (el Contenido Generado por el Usuario<sup>4</sup>) con las plataformas como Twitch<sup>5</sup> y Gamepedia<sup>6</sup> son ejemplos muy válidos de su “productividad incansable”.

Gracias a la gamificación el alumno incrementa su participación y forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, “(...) potencia su motivación, adquiere compromiso, toma conciencia del progreso y se convierte en protagonista de su propio transcurso. Además, brinda la oportunidad de rechazar procesos memorísticos y predispone al

---

<sup>4</sup> En inglés: *User-generated content* (UGC), es cualquier forma de contenido, como imágenes, videos, texto y audio, que haya sido publicado por los usuarios en plataformas en línea como redes sociales o wikis.

<sup>5</sup> También conocido como Twitch.TV; es una plataforma que ofrece retransmisión de videojuegos en directo. Según el número de espectadores la supera sólo YouTube, tiene muchas más visitas que Netflix o HBO (datos proporcionados por la propia web).

<sup>6</sup> Es la Wikipedia de los videojuegos: <https://www.gamepedia.com/>

desarrollo de un mayor espíritu, a través de la toma de decisiones” (Hurtado, Gil, y Aguilar, 2019, p. 56).

### **Necesidad de sentirse en relación**

Según McGonigal los jugadores se hacen expertos en crear redes sociales virtuales. Para jugar juntos es necesario tener confianza, establecer vínculos, formar equipos y trabajar de manera cooperativa. Los videojuegos deberían considerarse herramientas de interacción y no de aislamiento (Belli y López, 2008). Ryan y Deci la necesidad de sentirse en relación la describen como “un sentido de pertenencia y conexión. Se facilita mediante la transmisión de respeto y cuidado (...)” (Ryan, Deci, 2020, p. 1). Los videojuegos a menudo actúan como agentes de socialización ya que los jóvenes pueden tener relaciones sociales más fuertes en juegos que en la vida real. Sin embargo, no hay que desvalorizarlas dado que, a pesar de ocurrir en un contexto virtual, las emociones que se expresan son reales (Belli and López, 2008).

Al mejorar la competencia y la autonomía y reducir la sensación de fracaso, la gamificación también puede fomentar la conexión que tiene el alumno con el profesor. El alumnado desea que sus esfuerzos sean reconocidos y validados, sólo en un entorno favorable donde se prioriza el liderazgo compartido y las estructuras más horizontales puede desarrollar el sentido de pertenencia. El estudiantado internaliza los valores y prácticas del profesor porque se alinean con los suyos. Además, según el estudio de Gutiérrez y Tomás (2018) cuando el alumnado es capaz de percibir el apoyo del profesorado implicado aumenta su motivación y por tanto el éxito académico.

Según Ryan y Deci los videojuegos pueden cumplir con las necesidades de la SDT, pero también, a fin de crear un juego atractivo y exitoso hay que satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y relación (Ryan y Deci, 2020, p. 4).

La gamificación también puede cumplir con las fuentes de la motivación intrínseca expuestas por Lepper y Hodell (1989, citado en Pintrich y Schunk, 2006, p. 261):

<b>Fuente</b>	<b>Implicaciones</b>
Desafío	Presentar a los alumnos tareas de dificultad intermedias de modo que sientan que tienen la capacidad de poder llevarlas a cabo.
Curiosidad	Presentar a los alumnos información sorprendente o incongruente, que les motive a llenar la laguna existente en el conocimiento.

Control	Ofrecer a los alumnos la posibilidad de tener opciones y de sentir que controlan la consecución de los resultados de su aprendizaje.
Fantasía	Implicar a los alumnos en fantasías y ficciones mediante simulaciones y juegos.

Utilizando la gamificación podemos ofrecerle al alumnado una abundante variedad de actividades y organizarlas según la Taxonomía de Bloom, por lo consiguiente alcanzar el nivel óptimo de desafío. De esta manera el alumnado se sentirá capaz de cumplir con los objetivos y mejorará su autoeficacia.

Las actividades gamificadas ya por su propia naturaleza despiertan la curiosidad del alumnado, ya que conllevan muchos elementos de sorpresa. En efecto, Yu-kai Chou, escritor y uno de los principales expertos en gamificación en su *Octalysis*, un marco de ocho estrategias de gamificación que favorecen la motivación, engloba el azar/la imprevisibilidad como una de ellas (Chou, 2015).

Al analizar la necesidad de autonomía hemos visto cómo la gamificación influye la sensación de control del alumnado. Las actividades gamificadas tienen que contar con varias opciones para permitir al alumnado decidir. Eligiendo el camino y tomando las decisiones según el *feedback* que recibe, el alumnado puede percibir el locus de control interno y dirigir su aprendizaje.

La sociedad de hoy en día estará de acuerdo con la ingeniosa frase de la novelista estadounidense Shirley Jackson de su libro *La casa encantada*: “Ningún organismo vivo puede mantenerse cuerdo durante mucho tiempo en unas condiciones de realidad absoluta.” Hasta en la educación la fantasía tiene muchas ventajas al despertar nuestra curiosidad e impulsar nuestra motivación.

(...) Sobre todo, transforma el desarrollo de la lección en una aventura y a los estudiantes en héroes, representados a través de avatares que pueden personalizar a su gusto, integrar estos elementos en el día a día del aula dota la lección de un significado épico, introduce el azar y la curiosidad... (Hurtado, et al., 2019, p. 4).

## 4.4 Gamificación y teoría de flujo

Para entrar en el estado de flujo hay que contar con estos ocho componentes: la tarea tiene que ser realizable, hay que tener concentración, objetivos claros, *feedback*, involucración sin esfuerzo, control sobre las acciones, desaparición de la conciencia de uno mismo, pérdida del sentido del tiempo (Teixes, 2015). Asimismo, percibir el progreso anima a esforzarse y a persistir en el logro de metas más distantes (González, 1997). Una vez que se cumplan todas las condiciones el individuo puede entrar en un estado caracterizado por una elevada concentración en la tarea que está desarrollando, una elevada motivación para continuar realizando dicha actividad y una sensación de disfrute y diversión. La gamificación despierta nuestra curiosidad y junto con su capacidad de sorprendernos “nos hace vivir las dificultades como retos y (...) nos permite sostener el esfuerzo, porque lo que hacemos lo hacemos disfrutando no sólo del resultado esperado, sino del camino transitado” (Marín, 2018, p. 16). Sobre todo hay que tener en cuenta que la teoría de flujo enfatiza la importancia que tienen las emociones para la motivación, el aprendizaje y el rendimiento. Marín (2018) dice que nos centramos demasiado en los resultados y nos olvidamos de que uno aprende sólo aquello que es significativo para nosotros. Basándose en las investigaciones en el campo de neurociencia realizadas por Francisco Mora, doctor en Neurociencias por la Universidad de Oxford, afirma que “el cerebro sólo aprende si hay emoción. Y de lo que no podemos dudar es de que en el juego se despiertan multitud de emociones” (Marín, 2018, p. 21).

## 4.5 Habilidades para el siglo XXI

A pesar de que hayamos pasado de la sociedad industrial a la sociedad de información, la escuela no ha evolucionado mucho y sigue produciendo alumnado con cualidades que quizá puedan ser obsoletas, que se esfuerza por las recompensas externas (las notas) y percibe el fracaso como un “ataque a la autoestima” (Lieury y Fenouillet, 2006, p. 109). Existe una “incongruencia de mantener instituciones de generación y transmisión de conocimiento propias de una estructura social y económica ya superada, que están recibiendo a jóvenes acostumbrados a la inmediatez y socializados en prácticas de aprendizaje abierto y conectado” (Álvaro, 2015, p. 13). Además, las habilidades útiles para el siglo XXI no siempre son reconocidas por el profesorado y valoradas en los sistemas educativos (McFarlane, Sparrowhawk y Heald, 2002). La sociedad de hoy en día está “marcada por la profusión de conocimiento, con un mercado laboral en permanente transformación y en donde la creatividad y la imaginación son signos de supervivencia”

(Marín, 2015, p. 15). Utilizando metodologías activas e innovadoras podemos ayudar al alumnado a afrontar la inseguridad del mundo de mañana. La gamificación no sólo motiva y hace el aprendizaje atractivo, sino también ayuda al estudiantado a desarrollar habilidades valiosas para su futuro, tanto en el mercado laboral, como en su vida privada. El *feedback* instantáneo presente en los juegos permite mejorar la resistencia y enseña a aprender de los fallos, transforma nuestro concepto de fracaso. “Nos levantamos y seguimos, nos caemos y volvemos a empezar sin perder la ilusión de conseguir nuestro reto. (...) Somos más curiosos, más determinantes en las tareas que nos encomiendan, más precisos, más optimistas, más sociales” (Rodríguez y Santiago, 2015, p. 10). La búsqueda perseverante del *feedback* y la ausencia de miedo al fracaso pueden ser muy valiosas en el mundo laboral. Un profesional con estas características es capaz de ver la crítica como una información valiosa y ser más autoconsciente, por ende tener valor de mejorar continuamente (Thorne, 2008). El “optimismo inaplazable” que impulsa a los individuos a seguir, mencionado por McGonigal, podría convertirse en la manera de afrontar la vida que consistiría básicamente en poner objetivos a corto plazo y avanzar constantemente. “Porque la voluntad se refuerza ante todo conquistando metas, ganando en la lucha diaria por nuestros objetivos, pero también limando las barreras y haciendo que las tareas sean más fáciles de disfrutar” (Rodríguez y Santiago, 2015, p. 10). Podemos sostener que tratar de gamificar, reproducir el juego en todas las tareas de nuestra vida, en definitiva, mejora su calidad. “Si podemos aprovechar la energía, la motivación y el gran potencial de los juegos y dirigirlo hacia el aprendizaje, podemos darles a los estudiantes las herramientas para puntuar alto y ganar en la vida real” (Lee y Hammer, 2011, p. 4).

## 4.6 Gamificación y filosofía

Podemos pensar que algunas asignaturas, como las matemáticas o la educación física son más “gamificables” que otras. La tarea de gamificar las clases de filosofía puede suponer un reto. Por suerte, ya hay profesionales trabajando con esta metodología. Uno de ellos es David Medina, profesor de Filosofía en el Instituto Barcelona-Congrés. Me gustaría mencionar algunas experiencias de sus clases como ejemplos de buenas prácticas educativas.

En las clases de Historia de la Filosofía de segundo de Bachillerato, Medina eligió como guía y apoyo del aprendizaje el juego de *Clash of Clans*. El alumnado crea un personaje virtual y aprende las diferentes estrategias de ataque y defensa del juego, que son un entrenamiento para alcanzar esquemas de construcción y secuenciación. De esta manera se crean rutinas de pensamiento que se pueden aplicar a ámbitos muy diferentes a los del

juego. Por consiguiente, las habilidades adquiridas en el mundo virtual, están transferidas al mundo real como principios básicos esenciales en el dominio de la retórica.

Lo que he aprendido de esa experiencia es que mis alumnos no van a aprender realmente aquello que quiero enseñarles, a pensar filosóficamente, a ser capaces de argumentar el propio punto de vista y a entender puntos de vista que no son los suyos, a examinar a fondo las cuestiones del conocimiento, la ciencia y los valores éticos y políticos, si no son capaces de crearse una identidad virtual, la de un joven que piensa y escribe sobre esos problemas fundamentales de la humanidad. Es posible que su yo real esté muy alejado de esa nueva identidad, pero si no son capaces de crearse ese nuevo yo, sé que las cosas no van a funcionar (Medina, 2015a, p. 84).

Para Medina, la gamificación es un medio para completar la “insuficiente explicación teórica” (2015b, p. 29) y una manera de poner en práctica las habilidades adquiridas por el alumnado. Hay que destacar que “la magia lúdica” funciona (Medina, 2015b, p. 30) - las notas de selectividad en filosofía del alumnado que participó en las clases gamificadas estuvieron significativamente por encima de la media.

## **5. Practicum II**

### **5.1 Funcionamiento de ClassCraft**

La Unidad Didáctica se impartió en dos grupos de 1º de Bachillerato del Instituto El Pilar HH. Maristas de Zaragoza. El grupo de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales (1A) contaba con 30 alumnos: 19 chicas y 11 chicos, y el grupo de la modalidad de Ciencias (1B) contaba con 33 alumnos: 15 chicas y 18 chicos. En ninguno de los grupos había alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Todo el alumnado disponía de un ordenador y de conexión estable a Internet.

Con el objetivo de mejorar la motivación del alumnado opté por la utilización de la plataforma de ClassCraft - [www.classcraft.com](http://www.classcraft.com). ClassCraft copia los elementos de los *Role-playing Games* (RPG); tiene como referente un juego de enorme éxito: World of WarCratf, lanzado en 2004 por Blizzard Entertainment, que batió el récord Guinness para el MMORPG (*Massive Multiplayer Online Rol Playing Game*) más popular. Según los



datos de los desarrolladores, ClassCraft se usa en escuelas en más de 160 países, está traducido a 11 idiomas y tiene más de 5 millones de usuarios.

A continuación voy a explicar la dinámica de las clases impartidas a través de ClassCraft desde la perspectiva del *Octalysis* (ver Figura 6), el marco de ocho estrategias de gamificación que favorecen la motivación (Chou, 2015).

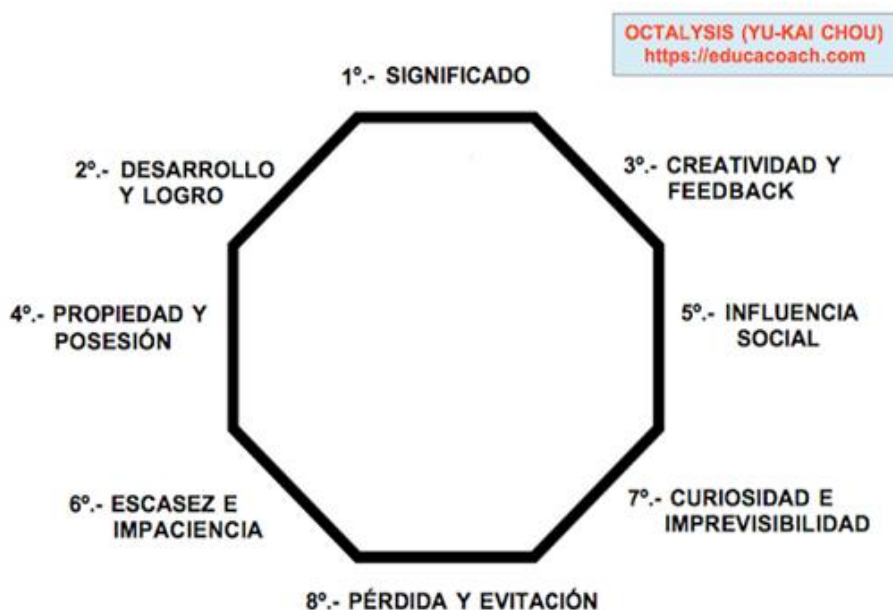


Figura 6. *Octalysis*, marco de ocho estrategias de gamificación que favorecen la motivación (Chou, 2015).

## 1. Significado

Chou (2015) entiende el Significado (*Epic meaning*) como la sensación que tiene una persona cuando cree que está haciendo algo grande, que fue “elegida” para realizar la acción. En el caso de ClassCraft el Significado empieza a tomar poder con la creación de los personajes virtuales. Como en todos los juegos de rol el alumnado puede elegir el tipo de héroe que desea ser: un guerrero, un sanador o un mago. Podemos ver sus características en la Figura 7. Cada personaje es personalizable: se puede elegir su género, tono de piel, apariencia y, dispone de diferentes poderes (ver Anexo I). Dado que ClassCraft se basa en el trabajo cooperativo, ya desde inicio se le informa al alumnado que cada equipo necesita tener al menos un guerrero, un mago y un sanador para que puedan ayudarse mutuamente. Esta elección es muy importante, al leer el archivo de reglas donde aparecen las características de cada personaje y sus poderes cada alumno decide qué es lo que le gustaría

aportar a su equipo. Este paso introduce al alumnado en el círculo mágico del juego y le implica en fantasía.

Otro punto importante que proporciona significados épicos en las clases son las narrativas. En el caso de ClassCraft las narrativas se pueden introducir en forma de Misiones. La UD de Estética está dividida en 3 misiones: 1. *Búsqueda de la belleza*, 2. *¿Eres un animal simbólico?*, 3. *La mentira que enseña la verdad*. Las misiones están diseñadas para fomentar el aprendizaje por descubrimiento.

### Guerrero HP: 80 AP: 30

Los guerreros son los guardianes del equipo, y protegen a sus compañeros del daño (perder PS). Son muy fuertes pero no pueden usar sus poderes con tanta frecuencia como otros personajes.



### Mago HP: 30 AP: 50

¡Los magos son poderosos! Pueden usar sus poderes más a menudo, pero tienen menos PS que perder antes de caer en combate. Los magos reponen puntos de acción para que su equipo pueda usar los poderes con la mayor frecuencia posible.



### Sanador HP: 50 AP: 35

Los sanadores son los más equilibrados de los tres personajes en términos de PS y PA. Su finalidad es curar a sus compañeros de equipo cuando su salud está baja para evitar que caigan en combate (¡lo que causaría que tu equipo pierda PS!).



Figura 7. Tipos de personajes en ClassCraft.<sup>7</sup>

## 2. Desarrollo y logro/realización

Con el segundo punto Chou (2015) se refiere al progreso en el juego que consiste en superar desafíos y adquirir nuevas habilidades. En ClassCraft el alumnado participa en Misiones en las cuales tiene que cumplir los objetivos establecidos por la profesora. Los objetivos normalmente consisten en cuatro partes: HISTORIA, TAREA, DEBERES y DEBATE (ver Anexo II). La parte de HISTORIA puede ser interpretada como la parte teórica de la clase, puede incluir textos, vídeos explicativos, imágenes, etc. La parte de

<sup>7</sup> “HP” son puntos de salud y “AP” son puntos de acción, se explican con más detalle a continuación.

TAREA concreta la parte teórica y propone una o varias preguntas u otro tipo de actividad. En la parte de DEBERES el alumnado introduce su aportación que es necesaria para conseguir puntos de experiencia y poder avanzar en el juego. En la parte de DEBATE se pueden proponer temas de discusión tanto por la profesora como por el alumnado.

A la vez que progresan las clases, el alumnado gana diferentes tipos de puntos que le permiten subir de nivel y también adquirir nuevos poderes o ítems de equipamiento. En ClassCraft existen cuatro tipos de puntos (para más detalles ver Anexo III):

- Puntos HP - puntos de salud, se pierden al no cumplir con las normas de clase.
- Puntos AP – puntos de acción, se necesitan para usar los poderes.
- Puntos XP – puntos de experiencia, se ganan participando en las Misiones y realizando buenas acciones.
- Puntos GP - Monedas de Oro, se utilizan para comprar mascotas o equipamiento.

Al cumplir con nuevos objetivos y gracias a los diferentes tipos de puntos el alumnado puede seguir la evolución de su “yo virtual” y así *ver* su progreso. Como ya mencioné en los capítulos anteriores, al estar sumergidos en la cultura visual, el hecho de mostrar los resultados de manera visual no sólo es atractivo para el alumnado, sino también puede mejorar su metacognición. En el Anexo IV podemos ver la comparación del mismo personaje en Nivel 1 y Nivel 18.

### **3. Creatividad y *feedback***

En los juegos de rol el jugador se implica en el proceso creativo a través de la construcción de su propio avatar, la imagen que le representa en el universo ficcional. ClassCraft ofrece un amplio abanico de posibilidades de personalización, que incluyen la especialización de cada héroe (por ejemplo los Sanadores pueden elegir entre 18(!) opciones: Errante, Buscador, Herbalista, Médico, Archivero, Vidente, Bardo, Chamán, Alquimista, Sabio, Artista, Monje, Astróloga, Druida, Telépata, Guardian, Paladín o Custodio), el equipamiento (que consiste en diferentes tipos de botas, atuendos, sombreros, pantalones y bastones) y, finalmente las mascotas (ver Anexo V). Todas estas opciones les permiten al alumnado expresarse.

Además, la asignatura de filosofía, por su propia naturaleza, ayuda a desarrollar la creatividad. Al planificar las misiones he intentado ofrecer al alumnado tareas variadas y darle la oportunidad de expresar su opinión. Asimismo, decidí personalizar los poderes con el fin de fomentar la creatividad e introducir más elementos lúdicos, todo utilizando los

contenidos de la UD (por ejemplo: ASALTO FRONTAL – Poder avanzado. El guerrero obliga a un equipo de su elección a crear un chiste (una foto, un vídeo, un dibujo, etc.) relevante al tema tratado en la clase).

Gracias a los diferentes tipos de puntos ClassCraft ofrece un *feedback* instantáneo. El alumnado obtiene puntos de experiencia al completar los objetivos y también al realizar acciones positivas que se establecieron en el reglamento (ver Anexo III), por ejemplo el hecho de empezar un debate con una pregunta interesante es recompensado con +125 XP y +20 GP. También está informado en todo momento al realizar comportamientos negativos (perdiendo Puntos HP), por ejemplo: “-20 HP Copiar de Internet”.

#### **4. Propiedad y posesión**

La propiedad y posesión es un factor motivador según Chou (2015) por la sensación experimentada por los jugadores de “poseer algo”. En ClassCraft, esta sensación la facilitan las Monedas de Oro (Puntos GP), que le permite al alumnado adquirir posesiones en forma de equipamiento o vestimenta. Es fácil que el estudiantado se identifique con su avatar y quiera personalizarlo a su gusto. Por otro lado, la plataforma ofrece un abanico muy variado de mascotas (ver ejemplos Anexo V). Para adquirirlas es necesario disponer de la cantidad suficiente de Monedas de Oro y también progresar en el juego, ya que los niveles más altos ofrecen mascotas más atractivas estéticamente y funcionalmente.

#### **5. Influencia social y afinidad**

Al inicio de la UD el alumnado se dividió en equipos de 5 o 6 personas. Los miembros de cada grupo eligieron un escudo (ver Anexo VI) e inventaron el nombre para su equipo. El hecho de que los diferentes tipos de héroes sean necesarios y gracias a las distintas funciones se complementen entre ellos, incrementa el trabajo cooperativo - cada miembro de equipo es importante. Los creadores de ClassCraft prestan mucha atención a la competitividad que surge en el juego y tienen como objetivo promover únicamente la competencia constructiva que alienta la cooperación y el apoyo mutuo (se trata de mejorar las habilidades de todos en lugar de derrotar a alguien). En este sentido, la competencia constructiva tiene el potencial de fomentar el sentido de relación.

Asimismo, el estudiantado puede participar en discusiones y responder a los comentarios de los demás; los comentarios reflexivos e interesantes son recompensados con puntos de experiencia XP. El alumnado puede ver los avatares de sus compañeros en el

juego con diferentes tipos de equipamiento o mascotas, lo que promueve su implicación en el juego e influencia social.

Para fomentar la participación y la competición constructiva personalicé algunos de los poderes para que los equipos se puedan retar entre ellos utilizando los contenidos de la UD (por ejemplo: EMBOSCADA – Poder intermedio. El guerrero obliga a un equipo de su elección a realizar un mapa conceptual de un tema que le resulte confuso). Con el fin de promover el trabajo cooperativo entre los miembros de un equipo propuse varias tareas en grupos y también los poderes cooperativos (por ejemplo: 2=1 – Poder básico. El sanador decide hacer una tarea junto con un compañero).

## **6. Escasez e impaciencia**

Según Chou (2015), la motivación se promueve porque una persona desea algo sólo porque es extremadamente raro, exclusivo o inalcanzable. Lo observamos en el mundo real, los objetos escasos son los más valiosos. Asimismo, a menudo uno quiere algo simplemente porque antes no lo podía conseguir. En ClassCraft hay varios factores que promueven este punto. Para empezar, los puntos de acción (AP) que se necesitan para usar los poderes no dependen del alumnado y se van regenerando con el paso de tiempo. Por otro lado, si el estudiantado adquiere un atuendo completo, desbloquea la capacidad de entrenar a una mascota. El entrenamiento se cumple también con el paso de tiempo.

Adicionalmente, el alumnado desea subir de nivel para acceder a las opciones más avanzadas del juego que le proporcionan artículos más escasos y exclusivos. Una de las características más atractivas del juego son los poderes. Al iniciar el juego el alumnado elige un poder del árbol de habilidades (ver Anexo VII) y a la medida que progresan en el juego van adquiriendo nuevos poderes. Para adquirir los poderes más avanzados, primero hay que adquirir los de nivel más bajo. Es una herramienta muy valiosa que permite a la profesora modificar la dinámica de las clases según sus necesidades. En mi caso opté por introducir elementos que promovieran la competición sana entre los equipos y añadieran más elementos lúdicos tan necesarios en el periodo de confinamiento.

## **7. Imprevisibilidad y curiosidad**

La motivación se promueve porque no sabemos lo que va a ocurrir a continuación y sentimos la curiosidad. En ClassCraft la curiosidad se despierta sobre todo en las misiones. El alumnado empieza con la primera misión titulada “Búsqueda de la Belleza” en la cual el

mapa de la misión se va revelando a la medida que progresa en el juego (ver Anexo VIII). El estudiantado tiene curiosidad por ver a dónde lo llevará el “viaje”. Sólo al terminar la primera misión aparece la segunda, titulada “¿Eres un animal simbólico?” en la cual profundiza en el concepto del símbolo y la creatividad a través de un mapa de una mina (ver Anexo IX). Una vez terminada la segunda misión aparece la última, titulada “Mentira que enseña la verdad” y que trata sobre el arte. Para ello el alumnado descubre un mapa en forma de un museo (ver Anexo X). El hecho de que los objetivos se vayan abriendo a medida que el alumnado progresa en el juego permite crear un equilibrio entre el nivel de desafío y el nivel de las habilidades, que es necesario para llegar a la sensación de flujo y evitar el efecto abrumador de superabundancia de tareas. A la par, ayuda a luchar contra la monotonía de las clases.

## **8. La sensación de pérdida**

Es la motivación para evitar que ocurra algo negativo. Los juegos se hacen más interesantes si existe el riesgo de perder algo, si el comportamiento inadecuado conlleva consecuencias negativas. En ClassCraft esta estrategia tiene forma de los puntos de salud (HP) que se pierden al no cumplir con las normas de clase. Al perder todos los puntos de salud el jugador cae en combate (si no le salva ningún miembro de su equipo) y recibe una sentencia elegida al azar de la lista creada por el profesor. Al recibir la sentencia se aplica el “Daño en lote” - se restan Puntos HP a todos los miembros del equipo. De esta manera el alumnado aprende que sus acciones tienen consecuencias para todo el equipo, por lo que se promueve el sentimiento de pertenencia al grupo y el trabajo cooperativo.

## **5.2 Los resultados**

A la hora de diseñar la UD desconocía tanto la teoría de la autodeterminación como la teoría de flujo. Sin embargo, voy a analizar los resultados del Prácticum II teniendo como referencia dichas teorías. Según la teoría de la autodeterminación para fomentar la motivación hay que cumplir con las necesidades de relación, competencia y autonomía. Procederé a analizar los resultados de implementación de la UD a través de las respuestas del alumnado proporcionadas en la encuesta inicial y la encuesta final. La encuesta inicial fue rellenada por la totalidad del alumnado (62), mientras que la encuesta final la rellenaron 60 alumnos.

Al analizar el punto 5 (Influencia social y afinidad) del marco de *Octalysis* de Chou vimos que ClassCraft está diseñado para promover el trabajo cooperativo y la competitividad constructiva. Sin embargo, dada la excepcional situación, el trabajo en grupos era más complicado que habitualmente. En las clases presenciales la profesora puede seguir la dinámica de los grupos y modificarla según las necesidades. En el aprendizaje a distancia el trabajo en grupos puede ser problemático. Por esta razón en la encuesta inicial le pregunté al alumnado qué tipo de trabajo prefería. El 55.9% respondieron que preferían el trabajo grupal, al 7.3% les gustaban los dos, y el 36.8% optaron por trabajo individual. Por lo consiguiente decidí incluir más tareas colaborativas. La colaboración a través del trabajo en grupo permite al alumnado sentirse importante para los demás y al mismo tiempo permite dominar los desafíos que de otro modo serían difíciles de superar por sí mismo. Por lo consiguiente, la colaboración tiene el potencial de afectar la necesidad de relación y la necesidad de competencia (Rigby y Ryan, 2011 citado en Sailer y Homner, 2020).

Dado que el 63,2% del alumnado respondió que le gustaría competir con otros equipos (el 35.3% prefería no competir y el 1.5% era indiferente), decidí implementar más elementos lúdicos que permitan competición entre equipos y fomenten las interacciones entre toda la clase. La competitividad puede causar presión social para aumentar el nivel de compromiso del alumnado y puede tener un efecto constructivo en la participación y el aprendizaje (Burguillo 2010). Trabajando en mejorar las habilidades de todos, en vez de derrotar a alguien se promueve la competitividad constructiva, que tiene el potencial de fomentar el sentido de relación (Sailer y Homner, 2020).

El alumnado desde inicio apreció las propiedades de ClassCraft en socialización. En la encuesta inicial, a la pregunta “¿Qué es lo que te gusta en ClassCraft?” encontramos estos comentarios:

- Es una manera diferente de aprender y más divertida que si nos mandan tarea individual, ya que puedes ver el progreso del resto de compañeros y esforzarte más.
- Trabajamos en equipo, además jugando, y es más ameno.
- La manera interactiva de trabajar en equipo.
- La interacción con los compañeros de clase.
- La interacción con los demás grupos.
- Es una manera muy original y creativa de realizar las tareas, con los puntos de experiencia creo que todos sacamos nuestro lado competitivo y tenemos más motivación en el momento de llevar a cabo una tarea.
- Puedes tener interacciones con los de tu grupo o con otras personas como tú, me parece interesante lo que nos propones.

Asimismo en la encuesta final a la pregunta “¿Qué es lo que te ha gustado más de esta UD?” varios alumnos valoraron sobre todo el componente social:

- La interacción entre equipos.
- Además el trabajar por equipos y poder competir entre nosotros hace que sea mucho más divertido.
- La interacción con los compañeros y el modo de juego.
- La interacción que ha habido.

**11. Las actividades lúdicas (los memes, la competición de las obras de arte...)**

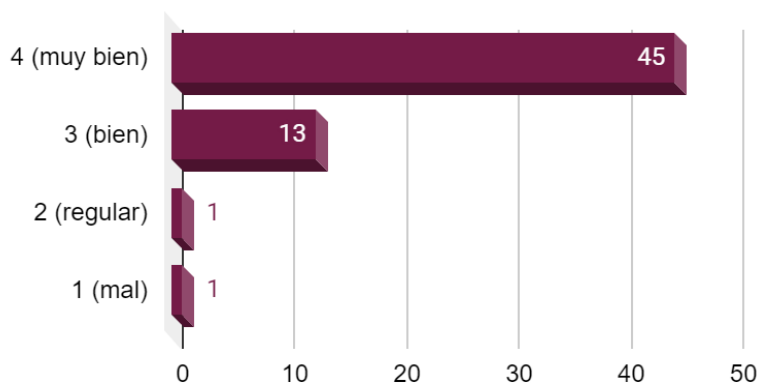


Gráfico 1. La valoración de los alumnos de las actividades lúdicas.

Me gustaría mencionar que el poder del Meme (EL MEME – Poder básico. El mago reta a un equipo de su elección a crear "un meme" sobre el tema tratado en las clases) fue el más exitoso de todos. Fue utilizado en totalidad 8 veces y promovió la interacción entre los equipos fomentando el trabajo colaborativo, la competitividad constructiva,

facilitando un salto de elaboración cognitiva de los contenidos de filosofía y además añadiendo un componente de diversión tan necesario en la situación de confinamiento. De igual forma, los demás poderes también se utilizaron con frecuencia, por lo que los considero una herramienta muy valiosa para la dinámica de las clases. En la encuesta final en la parte de la evaluación del trabajo de la profesora las actividades lúdicas fueron evaluadas con “muy bien” por 45 de los alumnos y 13 con “bien” (ver Gráfico 1).

Procedo a analizar el sentido de competencia. Ya hemos visto que gracias al trabajo colaborativo el alumnado puede reforzar su sentido de competencia al cumplir con las tareas de manera más efectiva gracias al trabajo de todo el equipo. Asimismo, el presentar las tareas en forma de juego les quita el peso y las hace más alcanzables, así reforzando el sentido de autoeficacia. La utilización de la Taxonomía de Bloom en diseño de las actividades permite ordenarlas según el nivel de dificultad y puede favorecer la autoconfianza del alumnado.



Las emociones provocadas por los juegos, que incluyen curiosidad, frustración, alegría y orgullo, mejoran el sentido de competencia al ayudar a “los jugadores a persistir a través de experiencias emocionales (...)” (Lee y Hammer, 2011, p. 3). Otro factor importante, es el *feedback* que proporciona el juego. En general, la gamificación replantea el fracaso como una parte esencial del aprendizaje. Al cumplir con los objetivos de las misiones el alumnado obtiene puntos de experiencia XP lo que anima a seguir. Para proporcionar una evaluación continua y formativa decidí evaluar cinco tareas diferentes de la UD y también utilizar el instrumento de evaluación en forma de disertación al final de la UD, en vez de un examen que suele promover el aprendizaje memorístico. Asimismo,

¿La evaluación te ha parecido justa?

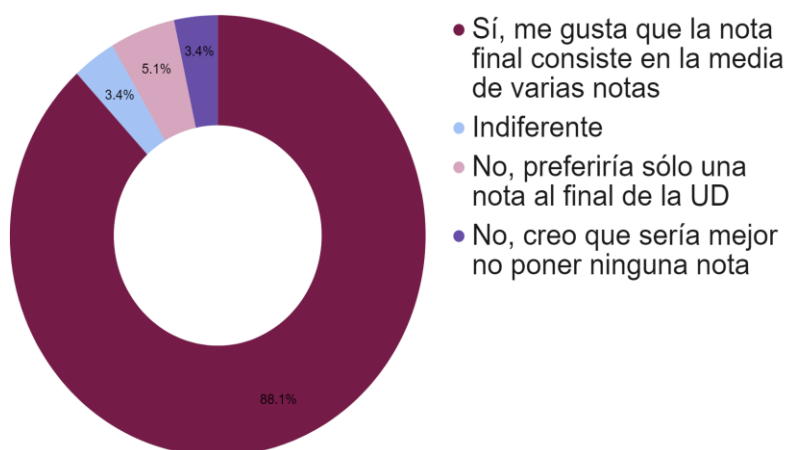


Gráfico 2. La valoración de los alumnos de la evaluación.

empleé la coevaluación y la autoevaluación que me mostró ser muy fehaciente. Mi objetivo era evaluar el proceso, y no el resultado final, lo que permite luchar contra la sensación de fracaso (Lee y Hammer, 2011). Debido a lo cual, informé en todo momento al alumnado de sus notas, de las posibilidades de mejorarlas y al inicio de cada “clase” hice públicas las revisiones de las tareas de la clase anterior. Según los resultados de la encuesta final presentados en el Gráfico 2 vemos que el 88.1% del alumnado consideró la evaluación como justa.

En la encuesta inicial encontramos varios comentarios que pueden testificar a favor de la estimulación del sentido de competencia. Los comentarios que describen el aprendizaje como ameno y divertido pueden atestar el nivel adecuado de la autoeficacia:

- Es una manera más amena y entretenida de aprender sobre un tema tan denso como puede ser la filosofía.
- Aprendemos de una forma más dinámica y divertida.
- Es más divertido visualmente.
- Nunca habíamos hecho nada de este estilo y me encanta esta forma de aprender.
- Me gusta mucho que sea una plataforma con la que nunca hemos trabajado y diferente a lo que solemos utilizar ya que se hace más ameno.

Los comentarios que enfatizan la diferencia del método pueden testificar la implicación emocional del alumnado al despertar su curiosidad:

- Es diferente a lo que solemos hacer normalmente.
- Es distinto a otras plataformas y da un poco de alegría a las tareas.
- Lo diferente que es, así no es todo tan aburrido.
- Es una manera diferente y entretenida de hacer las tareas y me gusta más que lo que hacen los demás profesores de mandar tareas sin hacer cosas interactivas o más entretenidas.
- Es diferente, que es entretenido y aprendes.

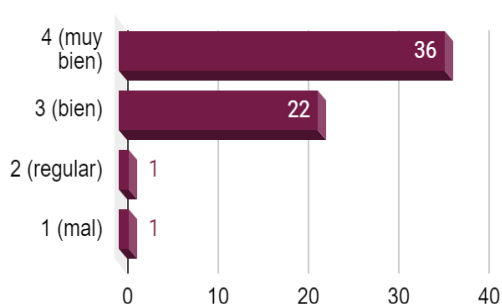
El hecho de que los objetivos se presenten en forma de retos y junto con la mecánica del juego aumentan la persistencia influyendo positivamente en el sentido de competencia:

- Podemos aprender mientras jugamos y así es menos aburrido y te dan más ganas de hacer las tareas.
- Anima al alumno a subir de nivel mediante la realización de las tareas por la temática de juego, creo que una buena forma de animar al alumnado con la asignatura.
- Es más dinámico y la progresión del personaje te anima a seguir con las tareas.

En la encuesta final el alumnado evaluó positivamente las actividades:

- Las breves actividades que hemos ido realizando y el tema de la disertación final.
- Me han parecido que las actividades han sido muy divertidas.

1. Los contenidos fueron interesantes



2. Organización de los contenidos

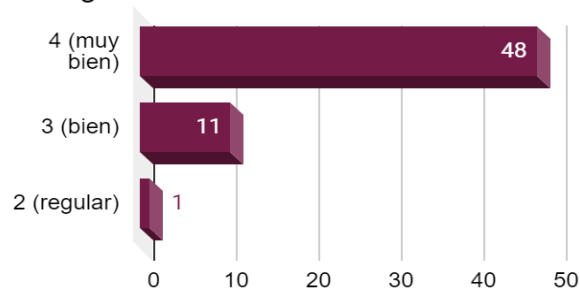


Gráfico 3 y 4. La valoración de los alumnos de los contenidos y su organización.

A la mayoría del alumnado los contenidos le parecieron interesantes y bien organizados, según lo indican los Gráficos 3 y 4.

La sensación de autonomía se fomenta al incluir opciones y al involucrar el compromiso voluntario (Rigby y Ryan, 2011 citado en Sailer y Homner, 2020). Según

Sailer y Homner (2020) estos elementos se desencadenan gracias a las narrativas de juegos, los avatares y personajes ficticios. Al surgir la situación de confinamiento tan repentinamente no había tiempo suficiente para desarrollar una narrativa de juego avanzada. Espero que la propuesta en la que el alumnado a través de sus personajes virtuales parte en misiones: de búsqueda de la belleza, de averiguar si somos un animal simbólico y de conocer el concepto peculiar de la “mentira que enseña la verdad”, fue suficiente para sumergirle en el círculo mágico. Para ofrecer opciones y fomentar el compromiso del alumnado, desde el vídeo introductorio (en el cual expliqué el funcionamiento de la plataforma) le pedí compartir siempre su crítica constructiva y, una vez en el juego le animé a mandarme sugerencias de mejora. De esta manera pude hacerle partícipe en la toma de las decisiones relativas al desarrollo de la clase (tipo de actividades, los temas de debates y de la disertación, etc.), y a la evaluación (autoevaluación, coevaluación) lo que probablemente influyó en su sentimiento de autonomía y aumentó su implicación.

Lo vemos en sus respuestas a la pregunta de la encuesta inicial de que es lo que les haya gustado:

- La forma de interactuar con los personajes.
- Las misiones que puedes realizar.
- Las misiones me parecen interesantes.

Algunas actividades opcionales y también ciertos poderes (por ejemplo TELETRANSPORTE - Poder básico. El mago avanza al siguiente objetivo) pudieron influir en el sentimiento de compromiso voluntario. Para poner un ejemplo, en una de las tareas opcionales participaron 48 (de 62) alumnos, a pesar de que no hubiese ninguna recompensa (tampoco de puntos XP). En los comentarios, el alumnado valoró sobre todo la libertad de expresarse y ser creativo:

- Puedes tener una opinión libre.
- Puedo dar mi opinión.
- Siento que aprendo, los conceptos se me quedan bastante bien, y además me encanta la filosofía y el razonamiento, se hace más ameno que una clase teórica, que tienden a ser más pesadas. Se te plantea como un reto de verdad, me parece un juego genial.

En la encuesta final:

- Las tareas han dejado de ser tareas para pasar a ser debates abiertos.
- Poder expresar mi opinión.
- Los retos, la parte de creatividad, y sobre todo que se basaba mucho en tu opinión.
- Esta forma de trabajar me ha parecido brillante. Me encanta la filosofía pero de normal, y como suele ser más teórica se me hace pesada. Y sin embargo con este método y las preguntas se nos ha permitido expresarnos libremente y he disfrutado muchísimo escribiendo. He aprendido un montón.

Considero que la metacognición también es un factor favorecedor de la autonomía. Si uno es consciente de lo que aprende y se hace responsable por su propio aprendizaje será

¿Te has sentido responsable de tu propio aprendizaje?

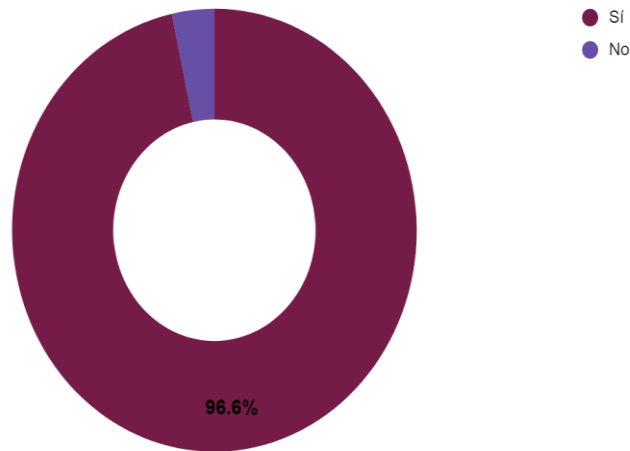


Gráfico 5. Las respuestas de los alumnos a la pregunta: ¿Te has sentido responsable de tu propio aprendizaje?

más probable que su locus de control sea interno. Como vemos en el Gráfico 5, el 96.6% del alumnado se sentía responsable por su propio aprendizaje.

Después de este corto análisis vemos que hubo factores que pudieron contribuir positivamente a las necesidades de relación, competencia y autonomía, por consiguiente mejorar la motivación del alumnado. Para concluir esta parte me gustaría presentar el Gráfico 6 que representa los resultados de la pregunta si ClassCraft aumentó su motivación. El 81.1% del alumnado respondió que sí.

¿El uso de ClassCraft ha aumentado tu motivación?

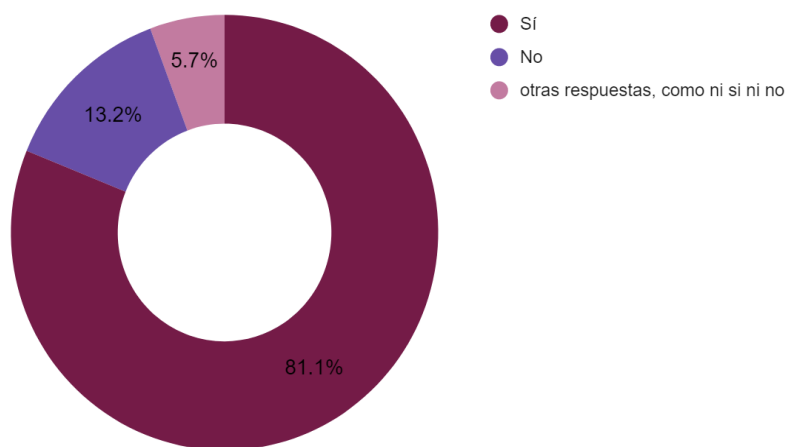


Gráfico 6. Las respuestas de los alumnos a la pregunta: ¿El uso de ClassCraft ha aumentado tu motivación?

¿Qué factores han podido activar la sensación de flujo? Cómo se ha analizado en el subcapítulo de la teoría de flujo lo más importante es proporcionar actividades que crean buen equilibrio entre la destreza y el reto, para evitar el aburrimiento o la angustia. Entre los comentarios podemos encontrar

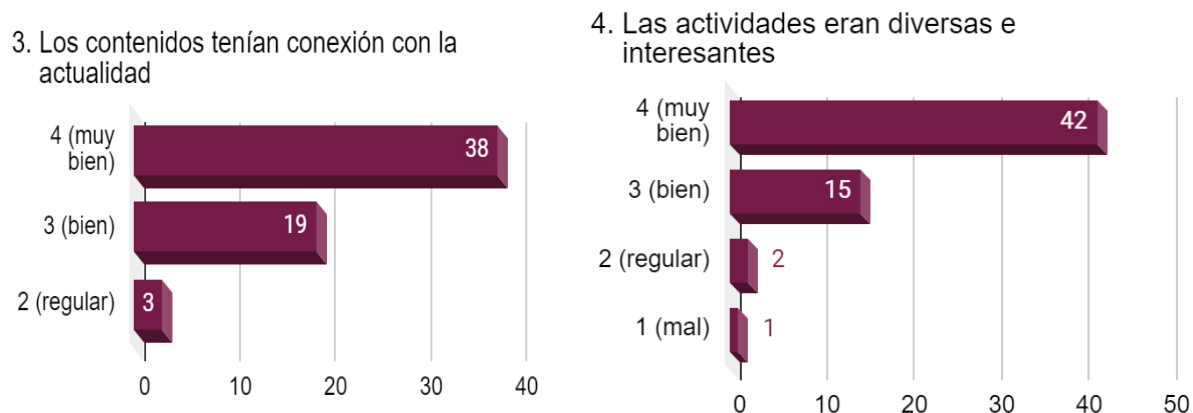
palabras clave como “diferente”, “interesante” o “divertido”:

- Aprendes pero jugando y ganando puntos, es más divertido.
- Es diferente, es entretenido y aprendes.
- Es una plataforma que parece interesante y divertida.
- Aprendes de forma diferente y divertida.

En la encuesta final:

- Ha sido más entretenido que otras asignaturas.
- Aprender de una forma que es eficaz y lo pasas bien.
- La forma de plantearla. Al ser más dinámica resultaba más entretenida.

Según los Gráficos 7 y 8 vemos que a la mayoría del alumnado las actividades le parecieron conectadas con la actualidad y diversas e interesantes.



*Gráfico 7 y 8. La valoración de los alumnos de las actividades.*

Por otro lado, las actividades que les permiten ser creativos y expresarse libremente también influyen positivamente en la sensación de flujo (Pintrich y Schunk, 2006). Es lo que varios alumnos han valorado en la encuesta final:

- Dar tu propia opinión en las preguntas.
- Lo que más me ha gustado es que era una forma nueva de trabajar y en la que nos podíamos expresar de manera bastante libre, es decir en la mayoría de los ejercicios no había una única respuesta correcta y eso nos ha permitido reflexionar.
- Me ha parecido muy bien la idea diferente de enseñar un tema, haciendo reflexionar al alumno en todo momento y de ese modo que este aprenda bastante.
- La creatividad que se nos ha proporcionado a la hora de realizar actividades.

Para concluir, me gustaría preguntarme: el proceso de aprendizaje les pareció ameno e interesante, pero ¿fue efectivo?, ¿han aprendido algo? Para ello, en la parte de la evaluación del trabajo de la profesora les pedí que evaluarán el cumplimiento de los objetivos de la UD. Los resultados están representados en los Gráficos 9, 10, 11 y 12.

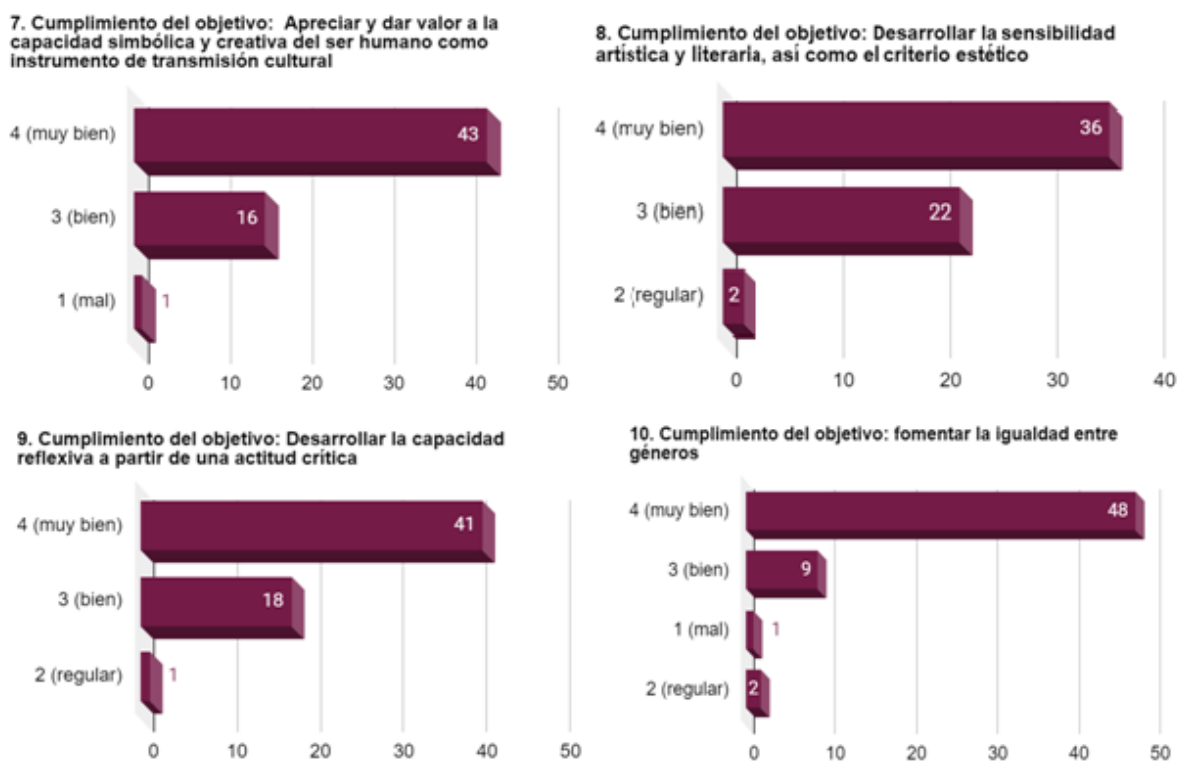


Gráfico 9, 10, 11 y 12. La valoración de los alumnos del cumplimiento de los objetivos de la UD.

Los comentarios en la encuesta final respecto al tema me han parecido muy importantes:

- Me gustó el trabajo que fue buscar obras de un tipo de forma de arte como el cubismo, etc. No sabía que había tantos tipos de arte y me resultó interesante.
- He aprendido muchas cosas de una manera mucho más amena.
- Ha sido distinta y he aprendido muchas perspectivas nuevas.
- He podido aprender mucho sobre temas que me resultaban muy interesantes.
- He aprendido más, que dando solamente teoría como hubiéramos hecho.
- Aspectos de mi vida cotidiana que nunca había relacionado con la filosofía: he visto como todo tiene que ver con ella.

Igualmente, en la encuesta final le pregunté al alumnado si había aprendido cosas nuevas en la UD. Según el Gráfico 13, el 61.7% dijo que aprendió más que en las clases habituales.

Voy a proceder a analizar algunos puntos que no le gustaron al alumnado. Al inicio el juego les pareció un poco intrincado dada la complejidad de la plataforma. En la encuesta inicial vemos comentarios pertinentes:

- Todavía no entiendo lo de los puntos de XP y cosas así.
- No tengo claro cómo mejorar mi personaje o sus estadísticas en el juego y poder usar sus poderes.
- No tengo claro el funcionamiento de subir de nivel y aprovechar poderes.
- No saber cuándo subir de nivel.

¿Has aprendido cosas nuevas en esta UD?

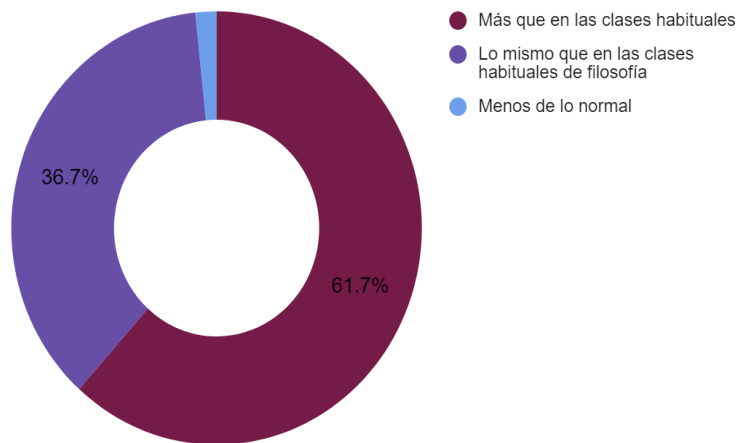


Gráfico 13. La respuesta de los alumnos a la pregunta: ¿Has aprendido cosas nuevas en esta UD?

En la encuesta final:

- Tal vez al principio se me hacía raro trabajar con esta plataforma, pero no me costó mucho acostumbrarme.

Después de la primera sesión creé un archivo en línea de Preguntas frecuentes, lo que ayudó resolver las dudas del alumnado.

Por otro lado, al no tener experiencia docente es posible que la carga de trabajo no haya sido la más adecuada. En el Gráfico 14 vemos que 7 alumnos la evaluaron como regular y en la encuesta final encontramos siguientes comentarios:

- La cantidad de tareas que mandaban.
- Algunos días había tareas demasiado largas juntas.
- Que mandaran mucha tarea en poco tiempo.
- A lo mejor que había mucho trabajo.

## 6. Carga de trabajo

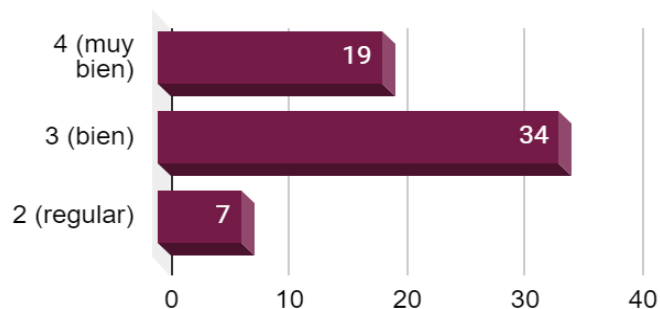


Gráfico 14. La valoración de los alumnos de la carga de trabajo.

Adicionalmente, al ser impartida únicamente vía telemática la UD tuvo sus desventajas. Para algunos alumnos les resultó difícil el trabajo en grupo o echaron en falta más explicaciones. Lo leemos en los comentarios de la encuesta final:

- Trabajar tanto por grupos porque era difícil estar todas disponibles y llegar a una conclusión conjunta.
- Si hubiéramos tenido la oportunidad de estar en clase igual podría haber aprendido un poquito más, por el simple hecho de estar en persona para resolver todas las dudas.
- En ocasiones los temas sobre los que teníamos que trabajar eran un poco complejos, por lo que tenías que esforzarte para comprenderlos y poder realizar la tarea adecuadamente.
- En alguna ocasión muy concreta no entendía la tarea, pero como digo muy escasamente.
- Al principio de la unidad dije que a lo mejor fallaba la cantidad de información de las doctrinas de los pensadores, pero luego hubo más que suficiente así que de verdad no encuentro ningún fallo.

Es posible que la inclusión de alguna sesión con videoconferencia hubiese sido beneficiosa y lo consideré durante el Prácticum. Por desgracia, la preparación que conllevaba el juego era considerable y no dispuse de tiempo suficiente. Sin embargo, le

5. La comunicación - las respuestas a vuestras preguntas

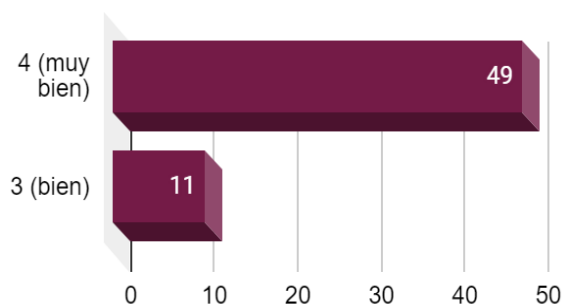


Gráfico 15. La valoración de los alumnos de la comunicación con la profesora.

informé al alumnado en todo momento de la posibilidad de chatear conmigo en caso de tener dudas o preguntas (lo que hicieron con frecuencia). En el Gráfico 15 vemos su evaluación de la comunicación con la profesora, todos la evaluaron con “muy bien” o “bien”. También, me gustaría añadir que en la encuesta final a la pregunta “¿Qué es lo que no te ha gustado?” 22 alumnos respondieron que no había nada que no les hubiera gustado.

Para concluir, pienso que la gamificación es un método con muchas ventajas no sólo para el alumnado, sino también para el profesorado. Me parece que disminuye la distancia entre el alumnado y el profesorado, añade emoción a las clases y facilita el aprendizaje. Es verdad que requiere mucho tiempo para prepararlo, pero el resultado es muy gratificante. Espero poder utilizarlo en mi futuro laboral.



# Bibliografía

Agustín, S. O. de H., & Madrid, T. C. (1995). *Obras completas de San Agustín*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Ahn, L., Dabbish, L. (2008). Designing games with a purpose. *Communications of the ACM*, 51(8), 58–67. Recuperado el 15 de junio de 2020 de <https://doi.org/10.1145/1378704.1378719>

Alejandro Marco, J. L. (2016). *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC : experiencias en 2015*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Álvaro Martín, A. (2015). HORIZONTE 2020 : ¿esperanza o advertencia? *Revista de Estudios de Juventud*, 108, 9–18.

Aristóteles, (1973). *Ética nicomaquea*, 5a. ed., trad. de Antonio Gómez Robledo, México: Porrúa.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action a Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Belli, S., López, C. (2008). Breve historia de los videojuegos. *Athenea Digital. Revista De Pensamiento E Investigación Social*, 0(14), 159-179.

Broc, M. A. (2014). Harter's Self-perception Profile for Children: An Adaptation and Validation of the Spanish Version. *Psychological Reports: Measures & Statistics Psychological Reports*, 115(2), 444-466.

Burguillo, J. C. (2010). Using game theory and competition-based learning to stimulate student motivation and performance. *Computers & Education*, 55(2), 566–575.

Chou, Y. (2015). *Actionable Gamification*. Fremont: Octalysis Media.

Deci, E.L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: Lexington Books.

Europa Press, (19 de mayo de 2020). *La motivación de los estudiantes y el potencial de las herramientas digitales, claves en la enseñanza digital*. Recuperado el 5 de junio de 2020 de <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-motivacion-estudiantes-potencial-herramientas-digitales-claves-ensenanza-digital-20200519132538.html>

Éxito Educativo, (11 de septiembre de 2019). *¿Cuántas horas de clase reciben los alumnos en Primaria y Secundaria en España?* Recuperado el 11 de junio de 2020 de

<https://exitoeducativo.net/cuantas-horas-de-clase-reciben-los-alumnos-en-primaria-y-secundaria-en-espana/>

González, M.C. (1997). *La motivación académica*. Navarra: Eusa.

Gutiérrez, M., Tomás, J. M. (2018). Clima motivacional en clase, motivación y éxito académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 23 (2), 94-101.

Huizinga, J. (6a ed., 1970). *Homo Ludens: A Study of the Play Element in Culture*. London: Maurice Temple Smith Ltd.

Hurtado Torres, D., Gil Duran, N., Aguilar Paredes, C. (2019). THE MAZE: Gamificando el concepto de identidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 31-42. Recuperado el 10 de junio de 2020 de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/370351>

Jiménez, F., Valdés, R. (2020). Las Dimensiones no Reconocidas del Quehacer Educativo en Tiempos de Pandemia: El Cuidado y la Protección de las Minorías Extranjeras en Riesgo de Exclusión. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). Recuperado el 8 de junio de 2020 de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12084/12006>

Konzack, L. (2006). *Geek Culture: The 3rd Counter-Culture*. Ponencia presentada en la conferencia *Fun 'n' Games 2006* en Preston, Inglaterra. Recuperado el 20 de junio de 2020 de [https://www.academia.edu/3808704/Geek\\_Culture\\_The\\_3rd\\_Counter-Culture](https://www.academia.edu/3808704/Geek_Culture_The_3rd_Counter-Culture)

Lam, S.F., Yim, P.S., Law, J.S., Cheung, R.W. (2004). The effects of competition on achievement motivation in Chinese classrooms. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 281-296.

Lieury, A., Fenouillet, F. (2006). *Motivación y éxito escolar*, México: Fondo de Cultura Económica.

Maehr, M.L., Meyer, H.A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9(4), 371–409.

Marín, I. (2018). *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.

Marina, J. A. (2011). *Los secretos de la motivación*. Barcelona: Ariel.

McFarlane, A.E., Sparrowhawk, A., Heald, Y. (2002). *Report on the educational use of games*. Recuperado el 14 de junio de 2020 de [http://www.teem.org.uk/publications/teem\\_gamesined\\_full.pdf](http://www.teem.org.uk/publications/teem_gamesined_full.pdf)

Medina, D. (2015a). Artarse y yo. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 281-282, 79-85.

Medina, D. (2015b). Poner cera, pulir cera (filosofía y gamificación). *Aula*, 246, 26-30.

Muntean, C. I. (2011). Raising engagement in e-learning through gamification. *Proceedings of the International Conference on Virtual learning*. 323-329. Recuperado el 16 de junio de 2020 de [http://www.icvl.eu/2011/disc/icvl/documente/pdf/met/ICVL\\_ModelsAndMethodologies\\_paper42.pdf](http://www.icvl.eu/2011/disc/icvl/documente/pdf/met/ICVL_ModelsAndMethodologies_paper42.pdf)

ONU, (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Recuperado el 16 de junio de 2020 de <https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20Republica%20Dominicana.pdf>

Pintrich, P.R., Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.

Piña-Ferrer, L. (2020). El COVID 19: Impacto psicológico en los seres humanos. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud. Salud y Vida*, 4(7), 188-199.

Platón, (1988). *Las Leyes*, Madrid: Ediciones AKAL.

Prot, B. (2004). *Pedagogía de la motivación: cómo despertar el deseo de aprender*. Madrid: Narcea Ediciones.

Rodríguez, F., Santiago, R. (2015). *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Barcelona: Editorial Oceano S.L.U..

Rodríguez, R.I., Luca de Tena, C. (2001). *Programa de motivación en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: ¿Cómo puedo mejorar la motivación de mis alumnos?* Archidona: Aljibe.

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67, Recuperado el 10 de junio de 2020 de <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions, *Contemporary Educational Psychology*, 61. Recuperado el 10 de junio de 2020 de <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Sailer, M., Homner, L. (2020). The Gamification of Learning: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77–112. Recuperado el 10 de junio de 2020 de <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>

Salen, K., Zimmerman, E. (2003). *Rules of Play: Game Design*, Massachusetts: The MIT Press.

Sánchez, G. (2020). La vida en tiempos de pandemia: Adolescentes abriendo los ojos. *Heraldo de Aragón*. Recuperado el 5 de junio de 2020 de <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2020/05/04/coronavirus-adolescentes-abriendo-los-ojos-clase-filosofia-1372808.html>

Spinoza, B. de, Peña, V. (2011). *Ética : demostrada según el orden geométrico*, Madrid: Alianza.

Tan, Y.L.L. (2018). Meaningful gamification and students' motivation: A strategy for scaffolding reading material. *Online Learning*, 22(2), 141-155. Recuperado el 11 de junio de 2020 de <https://10.24059/olj.v22i2.1167>

TED Talks (febrero 2010). Jane McGonigal: Los juegos online pueden crear un mundo mejor. [Archivo de vídeo]. Recuperado el 11 de junio de 2020 de [https://www.ted.com/talks/jane\\_mcgonigal\\_gaming\\_can\\_make\\_a\\_better\\_world/](https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world/)

Teixes Argilés, F. (2015). *Gamificación: motivar jugando*. Barcelona: Editorial UOC.

Thorne, K. (2008). *Motivación y creatividad en clase*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Tornero Quiñones, I., Almagro, B. J., Sáenz López Buñuel, P., Expósito González, C. (2012). Propuesta de intervención para mejorar la motivación del alumnado en las clases de Educación Física. *Revista Digital EFDeportes.com*, 174. Recuperado el 28 de junio de 2020 de <https://www.efdeportes.com/efd174/motivacion-en-las-clases-de-educacion-fisica.htm>

UNESCO, ( 4 de abril de 2020). *Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19. Notas temáticas del Sector de Educación*. Nota temática N°2. Recuperado el 5 de junio de 2020 de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373272\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373272_spa)

# Anexos

## Anexo I

### Ejemplos de poderes.



#### PROTEGER. – Poder básico

El guerrero puede recibir hasta 10 de daño en lugar de su compañero de equipo, y recibe solo el 80% del daño inicial.

-10 AP



#### ARMA SECRETA – Poder avanzado

El guerrero percibe los problemas y convierte una asignación individual en una tarea de grupo para su equipo.

-25 AP



#### PROTEGER 1. – Poder intermedio

El guerrero puede recibir hasta 20 de daño en lugar de su compañero de equipo, y recibe solo el 65% del daño inicial.

-15 AP



#### ASALTO FRONTAL – Poder avanzado

El guerrero obliga a un equipo de su elección a crear un chiste (una foto, un video, un dibujo, etc.) relevante al tema tratado en la clase.

-30 AP



#### PRIMEROS AUXILIOS. – Poder básico

El guerrero gana 1 PS por cada nivel que tenga, pero siempre gana al menos 5 PS.

-10 AP



#### EMBOSCADA – Poder intermedio

El guerrero obliga a un equipo de su elección a realizar un mapa conceptual de un tema que le resulte confuso.

-20 AP



#### PROTEGER 3. – Poder avanzado

El guerrero puede recibir hasta 30 de daño en lugar de su compañero de equipo, y recibe solo el 50% del daño inicial.

-20 AP



#### CONTRAATAQUE – Poder intermedio

El guerrero vuelve sobre sus pasos y revisa una vieja asignación para mejorarla.

-20 AP



#### CAZA – Poder básico

El guerrero siente que un compañero de clase necesita asistencia y decide cumplir la tarea junto con él/ella (entregando una respuesta colaborativa).

-10 AP

## Anexo II

La ventana de los DEBERES de un objetivo de la primera misión. El alumnado puede mandar su respuesta y obtener los Puntos XP correspondientes.

Nacimiento de la estética

HISTORIA TAREA A+ DEBERES DEBATE

Recompensas de asignación

Envía tu asignación antes de la fecha de vencimiento para recibir la recompensa.

+100 XP 0 GP Fecha de vencimiento: 09/05/2020 14:00

Opiniones

Tu profesor no ha dejado ningún comentario aún.

Tu asignación

Haz clic o arrastra para subir un archivo

GUARDAR BORRADOR ENVIAR

## Anexo III

Las “reglas” de la clase establecidas a través de los puntos.

### + Comportamientos positivos

Earn rewards by doing good actions like...

+75 XP +10 GP	Respetar la fecha límite.
+100 XP	Ayudarse mutuamente durante un ejercicio en equipo o en grupo.
+100 XP +15 GP	Proponer una mejora en el juego
+75 XP +10 GP	Compartir opinión en el debate.
+125 XP +20 GP	Empezar un debate con una pregunta interesante
+100 XP +15 GP	Aportar información interesante (compartir un vídeo, un artículo etc. relevante al tema) en DEBATES
+125 XP +20 GP	Participación en el debate

### - Comportamientos negativos

You lose HP when you break class rules, such as...

-15 HP	Intimidar a un compañero de clase.
-20 HP	Copiar de Internet.

## Anexo VI

Ejemplo de evolución de un avatar, comparación entre el Nivel 1 y el Nivel 18.



## Anexo V

Ejemplos de mascotas.





## Anexo VI

### Los escudos.



Escudo 1



Escudo 2



Escudo 3



Escudo 4



Escudo 5



Escudo 6



Escudo 7



Escudo 8



Escudo 9

## Anexo VII

### El árbol de poderes de un mago.





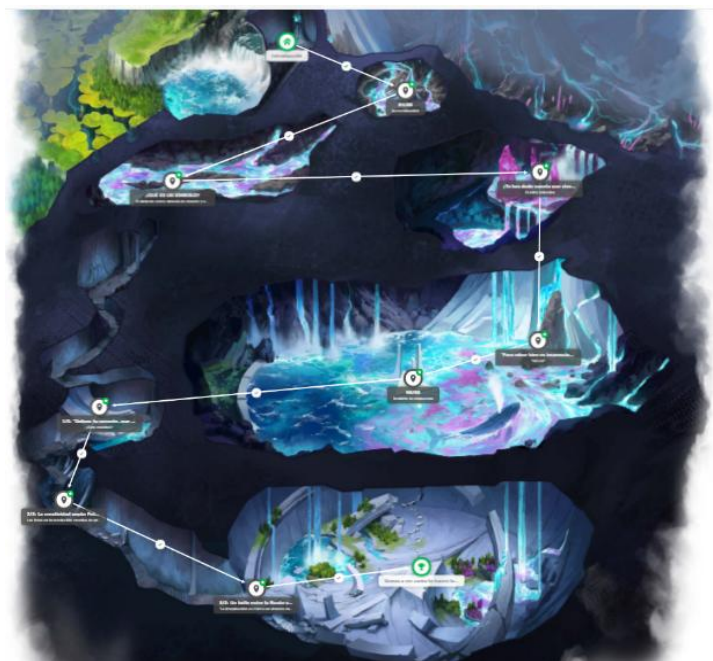
## Anexo VIII

El mapa de la primera misión “Búsqueda de la belleza”.



## Anexo IX

El mapa de la segunda misión “¿Eres un animal simbólico?”



## Anexo X

El mapa de la tercera misión “La mentira que enseña la verdad”.

